

ISSN 2304-9383

ВОЛИНЬ ФІЛОЛОГІЧНА: ТЕКСТ І КОНТЕКСТ

Науково-методичні здобутки волинської філології

Збірник наукових праць

Видається з 2006 року

Випуск 30

Луцьк
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки
2020

УДК 821.09(477.82)

В67

*Рекомендовано до друку вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 2 від 26.02.2020 р.)*

Редакційна колегія:

Алессандро Ачіллі – доктор філософії, лектор україністичних студій Університету Монаша, Мельбурн, Австралія;

Рімантас Бальсис – доктор гуманітарних наук, професор, Клайпедський університет, Клайпеда, Литва;

Джованна Броджі-Беркофф – професор, президент Італійської асоціації українознавчих студій, Мілан, Італія;

Юрій Громик – кандидат філологічних наук, професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна;

Олександра Вісич – доктор філологічних наук, доцент, Національний університет «Острозька академія», Острог, Україна;

Світлана Криворучко – доктор філологічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Харків, Україна;

Тереза Левчук – доктор філологічних наук, доцент, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (відповідальний секретар), Луцьк, Україна;

Марія Моклиця – доктор філологічних наук, професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна;

Зінаїда Пахолок – доктор філологічних наук, доцент, Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна», Луцьк, Україна;

Сергій Шаров – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна;

Ульріх Швайєр – доктор габілітований, професор, директор Інституту слов'янської філології Університету Людвіга-Максиміліана, Мюнхен, Німеччина;

Тарас Шмігер – кандидат філологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені І. Франка, Львів, Україна;

Наталія Шульська – кандидат філологічних наук, доцент, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, (головний редактор), Луцьк, Україна;

Наталія Римар – кандидат філологічних наук, доцент, Білоцерківський національний аграрний університет, Біла Церква, Україна;

Маріяна Цибранска-Костова – доктор філологічних наук, професор, Інститут болгарської мови Болгарської АН, Софія, Болгарія.

Волинь філологічна: текст і контекст: зб. наук. пр. Вип. 30: Науково-методичні здобутки волинської філології / упоряд. Т. Левчук. Луцьк, 2020. 168 с.

Збірник містить розвідки науковців – представників волинської філологічної школи, випускників університету. Студії виконано в методичному руслі з урахуванням новітніх мовознавчих і літературознавчих теорій.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів філологічних спеціальностей.

Збірник наукових праць є науковим фаховим виданням, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата наук (додаток 9 до наказу МОН України від 09.03.2016 р. № 241).

УДК 821.09(477.82)

© Левчук Т. (упорядкування), 2020

© Гончарова В. (обкладинка), 2020

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2020

ISSN 2304-9383

VOLYN PHILOLOGICAL: TEXT AND CONTEXT

**Scientific and Methodological Achievements
of Volyn Philology**

Collection of scientific papers

Published since 2006

Issue 30

Lutsk
Lesya Ukrainka Eastern European National University
2020

УДК 821.09(477.82)

V67

*Recommended for publication by the Academic Council
of Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Minutes № 2 dated 26.02.2020)*

Editorial Board:

Alessandro Achilli – Ph.D in Slavic Languages and Literature, Lecturer in Ukrainian Studies at Monash University, Melbourne, Australia;

Rimantas Balsys – Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania;

Giovanna Brogi Bercoff – Professor, President of the Italian Association of the Ukrainian studies, Milan, Italy;

Yurii Hromyk – Ph.D in Philology, Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

Oleksandra Visych – Doctor of Philology, Associate Professor, National University “Ostroh Academy”, Ostroh, Ukraine;

Svitlana Kryvoruchko – Doctor of Philology, Professor, H. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine;

Tereza Levchuk – Doctor of Philology, Associate Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

Mariya Moklytsia – Doctor of Philology, Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

Zinaida Paholok – Doctor of Philology, Associate Professor, Lutsk Institute of Human Development at the University "Ukraine", Lutsk, Ukraine;

Serhiy Sharov – Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine;

Ulrich Schweier – Professor, Doctor Habilitated Director of Slavic Philology Institute at Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany;

Taras Shmiher – Doctor of Philology, Associate Professor, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine;

Natalia Shulska – Ph.D in Philology, Associate Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

Natalia Rymar – Ph.D in Philology, Associate Professor, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine;

Mariana Tsibranska-Kostova – Doctor of Philology, Professor, Institute of the Bulgarian Language of the Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria.

Volyn Philological: Text and Context. Coll. of scientific works. Issue 30: Scientific and methodological achievements of Volyn philology / compiled by T. Levchuk. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2021. 308 p.

The collection contains explorations of scientists – representatives of the Volyn philological school, university graduates. The studies were performed in a methodological manner, taking into account the latest linguistic and literary theories.

For scientists, teachers, graduate students and students of philological specialties.

The Journal is a specialized scientific edition addressed to scholars-philologists: doctoral students who can publish the results of their scientific research for obtaining the scientific degrees of Ph.D (Kandidat Nauk) or Doctor (Annex 9 to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 09.03.2016, No. 241).

UDC 821.09(477.82)

© Levchuk T. (compilers), 2020

© Honcharova V. (cover), 2020

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2020

Зміст

Волинська школа філології та журналістики: історія та сучасність
(до 80-річчя з дня заснування факультету).....7

Мовна освіта

Наталія Костусяк

Лінгводидактичні й компетентісно орієнтовані засади вивчення
дієслівної категорії способу у ЗВО та ЗЗСО 20

Тетяна Масицька, Олександра Гандзюк

Вивчення формально-синтаксичної структури речення: синтаксичні
зв'язки..... 36

Олександр Межов, Оксана Межова

Формування культуромовних компетентностей майбутніх учителів-
словесників і школярів засобами синтаксису 47

Ірина Мельник

Формування високої мовної культури майбутніх учителів-словесників
під час вивчення дисципліни «Правописна та культуромовна компе-
тентності вчителя».....62

Літературна освіта

Оксана Вишневська

Методика використання екранізації художнього твору при вивченні
польської літератури 71

Лілія Лавринович

Поезія бароко в шкільному курсі зарубіжної літератури: імена
і контексти..... 84

Тереза Левчук, Вікторія Соколова

Екологічні компетентності в курсі «Історія зарубіжної літератури»:
методологічні пропозиції 97

Тетяна Марченко

Вивчення творчості О. де Бальзака в середній та вищій школі:
методичний та компаративний аспекти..... 117

Вікторія Сірук

Вивчення малої прози письменників-реалістів у курсі «Історія української літератури 2-ї пол. XIX ст.» 128

Ольга Яблонська

Ad fontes: методичне забезпечення курсу «Історія української літератури першої половини XIX ст.» 141

Порівняльне вивчення мов і літератур

Світлана Сухарєва

Синхронний і послідовний переклад: особливості викладання дисципліни 153

Сергій Романов

Ранній український модернізм у контекстах порівняльного літературознавства. Методологічні ракурси 164

Юлія Васейко, Наталія Касянчук

Особливості міждисциплінарної й практично-орієнтованої підготовки учителів іноземних мов на прикладі реалізації ОПП «Середня освіта. Польська мова» 177

Рецензії 187

Волинська школа філології та журналістики: історія та сучасність (до 80-річчя з дня заснування факультету)

Цьогоріч факультет філології та журналістики Університету Лесі Українки, як і сам Університет, святкуватиме свій 80-річний ювілей. За цей час колектив переживав чимало змін, пройшов великий шлях становлення та розвитку, здобувши за свою багаторічну історію безліч досягнень у педагогічній та науковій діяльності.

Підготовка фахівців з української та російської філології на Волині почалася 1940 р. зі створенням Луцького державного учительського інституту. Підготовку фахівців-філологів перервала Друга світова війна. 1946 року спільним наказом Управління у справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР та Міністерства освіти УРСР у навчальному закладі було створено історико-філологічне відділення, а 1948 року відбувся перший випуск учителів-словесників. 1952 року історико-філологічне відділення реорганізовано в історико-філологічний факультет Луцького державного педагогічного інституту імені Лесі Українки. 1969 року у зв'язку з реорганізацією історико-філологічного факультету постав філологічний факультет як окремий структурний підрозділ педагогічного інституту.

1993 року у зв'язку зі створенням Волинського державного університету імені Лесі Українки філологічний факультет переживає наступну реорганізацію. На його базі створено два підрозділи (факультет україністики та факультет слов'янської філології), які знову буде об'єднано у філологічний факультет 2002 року.

За довгу історію функціонування факультету змінювався перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців. Тісні культурні, політичні та економічні контакти з нашим найближчим західним сусідом – Республікою Польщею – спонукали до того, що з 2001 року була започаткована підготовка фахівців зі спеціальності «Мова та література (польська)». Потужний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій стимулював необхідність створювати нові спеціальності: 2006 року ліцензовано напрям підготовки фахівців «Видавнича справа та редагування», 2007 року – напрям «Журналістика». 2009 року факультет реорганізовано в Інститут філології та журналістики, а 2016 року підрозділ здобув його нинішню назву – факультет філології та журналістики.

Історія факультету – не лише сухі факти про зміни статусу чи знакові події. Це – історії життя конкретних людей, які пов'язали з ним свої долі. Філологічна школа на Волині створювалася завдяки невтомній багаторічній праці викладачів, чиї імена назавжди вписані в історію навчального закладу: В. Покальчука, О. Рисака, В. Голоюха, А. Омельковця, М. Боженка, Л. Рожило, І. Сірака, Т. Баран, М. Реви, В. Луцкевича, Г. Мудрик, Г. Ращинської, Г. Самохвал, Г. Козачук, Є. Бикової, Л. Бублейник, Н. Зубер, А. Івлєвої, В. Кулакової, А. Мардієвої, О. Некрот, М. Нещадіна, Т. Покровської, Г. Павличенко, С. Розенфельда, В. Удалова, Н. Удалової, Л. Шайнюка, Л. Павленко, М. Хмелюк та ін.

З особливою вдячністю згадуємо деканів факультету, які в різні часи доклали багато зусиль, аби здобутки волинської філологічної школи стали відомими по всій Україні та за її межами, а сам факультет став потужним підрозділом класичного університету, що відзначається і кваліфікованим професорсько-викладацьким складом, і добрими науковими та педагогічними традиціями, і талановитим студентством. Деканами факультету в попередні роки були І. Сірак, Є. Сухомлин, Є. Михальчук, В. Удалов, О. Рисак, В. Бортніков, П. Кралюк, В. Зубович, Т. Покровська, А. Мардієва, М. Сур'як. Із 2005 р. до грудня 2019 р. обов'язки декана філологічного факультету / Інституту філології та журналістики / факультету філології та журналістики виконував кандидат філологічних наук, доцент Ю. В. Громик. У грудні 2019 р. деканом факультету філології та журналістики стала кандидат філологічних наук, доцент Л. Лавринович.

Серед випускників філологічного факультету / Інституту (факультету) філології та журналістики – наукові й педагогічні працівники, державні службовці, бібліотекарі, перекладачі, журналісти, видавці. Нашими студентами свого часу були письменники І. Чернецький, Й. Струцюк, В. Вербич, Н. Горик, В. Слапчук, Г. Яструбецька, О. Пашук, А. Криштальський, С. Дружинович, І. Ольшевський, Т. Яков'юк, М. Мартинюк, О. Ляснюк, С. Стасюк, Н. Шульська та багато інших, журналісти О. Згоранець, Н. Шепель, О. Лівіцька, М. Чибар, О. Кузьмич, А. Собуцький, Б. Стельмах, В. Куць, Ю. Горбач, В. Бідун, І. Луцюк, І. Качан, Е. Форманюк, Б. Коваль, Н. Коваль, Н. Михайлова, А. Бачук, Л. Роспопа, О. Зелінський, Ю. Дзьобик (Фінковська), М. Доманська, А. Ольхович, Т. Хомич, Е. Серкожаєва, Т. Урбан, І. Воробей, Т. Свирида, О. Шевчик,

А. Стамбульський, А. Передрій, М. Метельська, А. Лучик, Б. Шевчук та ін. У галузі журналістики працює й чимало нинішніх студентів. Більшість науково-педагогічних працівників факультету також вихованці волинської філологічної школи. Універсальна філологічно-журналістська освіта дає можливості зреалізувати себе і в інших галузях. Серед наших випускників – директори літературних фестивалів, працівники органів влади, військовослужбовці керівники громадських організацій, адміністратори бібліотек, пресекретарі та ін.

Нині факультет філології та журналістики – потужний структурний підрозділ університету, навчальний процес в якому спрямований на впровадження новітніх освітніх технологій, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій.

Факультет відзначається висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом та поважними академічними традиціями. Тут склався потужний науковий осередок, що представлений кількома філологічними школами, добре відомими в Україні. Серед 63 штатних науково-педагогічних працівників 60 мають наукові ступені та вчені звання. На 6 кафедрах працюють 15 докторів філологічних наук, професорів або доцентів (М. Мірченко, М. Моклиця, Л. Оляндер, В. Давидюк, Г. Аркушин, Н. Колошук, Н. Данилюк, Н. Костусяк, О. Межов, Г. Яструбецька, І. Мельник, М. Жуйкова, Т. Масицька, Т. Левчук, С. Романов), 1 доктор наук із соціальних комунікацій, професор (С. Кравченко), 1 кандидат філологічних наук, професор (С. Богдан), 39 кандидатів філологічних наук, доцентів або старших викладачів, 4 кандидати наук із соціальних комунікацій, доценти або старші викладачі.

Сьогодні навчальний процес на факультеті забезпечують шість кафедр.

Кафедра української мови (завідувач – доктор філологічних наук, професор Микола Мірченко) має свою неповторну історію й глибокі традиції: спочатку як складник єдиного підрозділу – кафедри української мови та літератури, а згодом, із 1970 року й до сьогодні, як окремий підрозділ факультету. Цьогоріч кафедра святкуватиме 50-річний ювілей, який став можливий завдяки наполегливій праці викладачів, які забезпечили наукове та професійне зростання кафедри, а також тих, хто сьогодні поглиблює її лінгвістичні традиції, поповнює й утверджує наукові здобутки. Зі структури кафедри відокремилися нинішні кафедра історії та культури української

мови й кафедра соціальних комунікацій (до 2013 року – кафедра видавничої справи та редагування і журналістики). Перша завідувачка кафедри – кандидат філологічних наук, доцент Рожило. Професіоналами своєї справи були й інші завідувачі: доц. Г. Ращинська, доц. В. Голоюх, проф. І. Вихованець, доц. Л. Павленко, які по чергово обіймали цю посаду, визначаючи безперервний рух кафедри до наукового та педагогічного зростання.

Сьогодні на кафедрі працюють сім докторів наук, професорів: М. Мірченко, Н. Данилюк, М. Жуйкова, Н. Костусяк, Т. Масицька, О. Межов, І. Мельник, три кандидати наук, доценти: О. Гандзюк, Л. Деркач, Р. Зінчук.

На кафедрі української мови функціонує Луцька граматична школа – колектив докторів на кандидатів філологічних наук, об'єднаних спільною ідеєю – дослідженням граматичних одиниць і категорій української мови. Діяльність наукової школи ґрунтується на концепції функційно-категорійної граматики. Керівник наукової школи – Іван Романович Вихованець, член-кореспондент НАН України, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник, із 2002 р. почесний професор Волинського національного університету імені Лесі Українки.

На кафедрі української мови понад 10 років функціонує аспірантура. За цей час підготовлено 15 кандидатів наук. 7 викладачів кафедри є членами спеціалізованої вченої ради із захисту докторських та кандидатських дисертацій (Д 32.051.02). Голова ради – доктор філологічних наук, професор кафедри Н. Костусяк.

Кафедра історії та культури української мови (завідувач – кандидат філологічних наук, професор Світлана Богдан) створена 1993 року внаслідок реорганізації кафедри української мови. Першим її завідувачем був Г. Аркушин. Нині кафедра забезпечує викладання історико-лінгвістичних дисциплін, а також навчальних курсів зі стилістики української мови, культури усного та писемного мовлення, методики викладання української мови тощо. Викладачі кафедри забезпечують викладання курсів «Українська мова за професійним спрямуванням» на всіх факультетах університету.

Викладачі кафедри (у її складі – два професори та 11 доцентів, кандидатів наук) активно розробляють індивідуальні наукові теми, публікують праці наукового і навчально-методичного характеру. Тут працюють відомі в Україні мовознавці. Професор Г. Аркушин –

знаний в Україні та за її межами діалектолог. Багаторічне вивчення західнополіських говірок лягло в основу його монографічних досліджень, численних публікацій в українських і зарубіжних виданнях.

Завідувач кафедри, професор С. Богдан – головний редактор наукового журналу «Лінгвостилістичні студії», автор майже 300 наукових праць і навчально-методичних посібників, науковий керівник 5 захищених кандидатських дисертацій, керівник наукової школи «Мовностилістична парадигма українських текстів різних функційних стилів». Світлана Богдан – ініціатор та організатор багатьох круглих столів із проблем культури мови й мовної ситуації в Україні, наукових конференцій, зокрема міжнародної – «Лінгвостилістика ХХІ ст.: стан і перспективи» (2013, 2015, 2017, 2019).

За період існування кафедри на ній підготовлено 16 кандидатів наук. Завдяки зусиллям її педколективу в університеті на високому рівні здійснюється мовна підготовка студентів, зростає престиж української мови, поглиблюється усвідомлення її важливості в духовному розвитку нації.

Значну увагу кафедра приділяє виховній роботі зі студентами. Зокрема, проводить майстер-класи з виготовлення традиційної обрядової ляльки-мотанки (щорічно, координаторка – І. Левчук), свято поезії Ліни Костенко (щорічно, координаторка – С. Богдан). Із нагоди 25-річчя кафедри історії та культури української мови було зреалізоване разом зі студентами вітальне дійство «На сьогодні, на завтра, назавжди! – ти залишишся в серці моїм» (координаторки – І. Левчук, Р. Омельковець), до 80-річчя волинської філологічної школи медіамарафон «80 історій успіху» (координаторка – І. Левчук). У межах святкування 25-річчя кафедри на факультеті було прочитано цикл гостьових лекцій від провідних українських лінгвістів, серед яких – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту української мови НАН України П. Гриценко, доктор філологічних наук, професор НУ «Львівська політехніка» І. Фаріон, доктор філологічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка В. Мойсієнко, кандидат філологічних наук, професор Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Н. Бабич та ін.

Кафедра плідно співпрацює з державним закладом післядипломної освіти «Волинський обласний центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого

самоврядування, державних підприємств, установ і організацій», з Волинським інститутом післядипломної педагогічної освіти, з Малою академією наук України, з загальноосвітніми навчальними закладами освіти м. Луцька.

Кафедра української літератури (завідувач – доктор філологічних наук, професор Г. Яструбецька) має давню історію і глибокі традиції. Вона була створена у 1953 р. Першим завідувачем став А. Омельковець, випускник аспірантури Львівського університету, який разом зі ще однією талановитою представницею львівської наукової школи, ученицею академіка М. Возняка – Г. Мудрик, упродовж багатьох десятиліть визначав зміст і рівень філологічної освіти й науки на Волині. Саме цим непересічним особистостям випала доля спільно зі своїми молодшими колегами – Д. Іващенком, Н. Ільченко, В. Покальчуком запроваджувати в навчальний процес нові зміст, форми, принципи, методологію викладання історії української літературознавчих дисциплін загалом. За період 1955–1970 рр. склад викладачів змінювався якісно і кількісно, оскільки відбулося злиття кафедр української мови і літератури. Об'єднаною кафедрою завідувала Г. Бацман, а з 1957 р. – кандидат філологічних наук А. Омельковець. Із вересня 1970 р. кафедра української літератури функціонує як окремий структурний підрозділ. У наступний період нею керували Г. Мудрик, М. Смоленчук, О. Рисак, Д. Лящинський, Н. Стащенко, І. Констанкевич.

Сьогодні кафедра української літератури – згуртований колектив, який примножує високі науково-освітні традиції. У складі кафедри – три доктори наук, професори (В. Давидюк, Г. Яструбецька та за сумісництвом – І. Констанкевич) і шість штатних кандидатів наук, доцентів. Основні напрями наукових досліджень викладачів кафедри – Леся Українка та її доба, Леся Українка і сучасність, літературна Волинь, етногенетичні кореляти українського фольклору, українське літературне бароко, особливості історичної прози ХІХ ст., література української діаспори, інтермедіальність української літератури, експресіонізм в українській літературі, україномовна література в Польщі та ін.

Серед працівників кафедри є члени професійних спілок (НСПУ, НСЖУ): професор Г. Яструбецька, доцент В. Яручик. Викладачі кафедри організовують і проводять зустрічі зі сучасними письменниками, літературознавцями, перекладачами з України та зарубіжжя (Ю. Андру-

хович, В. Неборак, О. Ірванець, Ю. Винничук, В. Шовкошитний, Ю. Щербак, В. Табор, Г. Пагутяк, В. Даниленко, М. Жулинський, І. Дзюба, Р. Радишевський, Т. Карабович та багато ін.).

Кафедра теорії літератури та зарубіжної літератури (завідувач – доктор філологічних наук, професор М. Моклиця) постала в січні 2000 року (спочатку – кафедра теорії літератури та порівняльного літературознавства). У серпні 2002 р. внаслідок об'єднання факультетів україністики та слов'янської філології відбулася реорганізація кафедри та зміна її назви на кафедру теорії літератури та зарубіжної літератури. Відтоді завідувачем кафедри стала доктор філологічних наук, професор М. Моклиця. У 2004–2009 рр. кафедру очолювала кандидат філологічних наук, доцент В. Соколова. 2010 року на посаду завідувача знову було підтримано кандидатуру професора М. Моклиці.

Серед найважливіших наукових проєктів кафедри – виконання фундаментальних наукових досліджень (держбюджетних тем): «Леся Українка і зарубіжні письменники» (2009–2010 рр.) «Леся Українка і персоналії літературного процесу в Україні кінця ХІХ – початку ХХ століття» (2018–2020 рр.). Керівник проєктів – професор М. Моклиця.

Кафедра готує аспірантів та докторантів зі спеціальностей 10.01.06 – теорія літератури, 10.01.05 – порівняльне літературознавство. Від 2001 по 2020 рік захищено 16 кандидатських та 5 докторських дисертацій.

Нині кафедра випускає фахове наукове видання «Волинь філологічна: текст і контекст» (головний редактор М. Моклиця, відповідальний секретар Т. Левчук).

Лише за останні роки цей науковий осередок став організатором та співорганізатором (разом із кафедрою української літератури) цілої низки міжнародних наукових конференцій: «Універсум Лесі Українки: людина, культура, націософія» (Луцьк, 2016), «Експресіонізм в інтермедіальному контексті» (Світязь, 2017), «Леся Українка і Ольга Кобилянська в західно-українському літературному процесі: національне самоусвідомлення та європейські впливи» (Луцьк, 2018), «Нефікційна література: статус, еволюція, поетика від давнини до сучасності» (Луцьк, 2018), «Леся Українка в діаспорному літературознавстві» (Мюнхен, 2019), «Олена Пчілка в літературному процесі кін. ХІХ – поч. ХХ ст.» (Світязь, 2019) та ін.

Кафедра спільно з Німецько-українським науковим об'єднанням ім. Ю. Бойка-Блохина (м. Мюнхен, Німеччина) виступила співорганізатором та співвиконавцем Міжнародного наукового проєкту «Леся Українка в діаспорних дослідженнях».

Переважна більшість викладачів кафедри постійно співпрацюють із Волинським відділенням Малої академії наук України як члени в журі конкурсу та керівники секцій МАН. Також викладачі кафедри ведуть активну просвітницько-гуманітарну роботу. Так, педпрацівники цього підрозділу взяли участь у серії документальних фільмів та відеолекцій про видатних представників роду Драгоманових-Косачів (Волинська держтелерадіокомпанія, ТРК «Аверс» (С. Романов, М. Моклиця); про сучасну драматургію (Ж. Бортнік); виступають експертами в роботі Міжнародного літературного фестивалю «Фронтера» (Л. Лавринович). Серед працівників кафедри – член Спілки письменників України (О. Кицан), лауреати обласних, всеукраїнських та міжнародних літературних премій (М. Моклиця, О. Кицан).

Кафедра слов'янської філології (завідувач – доктор філологічних наук, професор Л. Оляндер) постала на базі кафедр польської філології та російської філології 2011 року. Наразі кафедра забезпечує читання дисциплін на двох спеціальностях полоністики, готуючи філологів-перекладачів та вчителів польської мови. Нині на кафедрі працює 7 штатних працівників: з них один – доктор наук, професор (Л. Оляндер), чотири кандидати наук, доценти.

Основні наукові напрями досліджень кафедри – волинський текст у польській та українській літературах; польсько-українські літературні паралелі: порівняльний аспект вивчення польської літератури ХІХ століття, національно марковані одиниці польської мови, лінгвостилістичний аналіз текстів польської літератури порубіжжя і першої половини ХХ століття, польська періодика міжвоєнного двадцятиліття з українською тематикою тощо. Науково-дослідна та науково-методична робота кафедри спрямована на опрацювання комплексної теми «Польський мовно-літературний процес: європейський контекст» у таких напрямках: наратологія, герменевтика, рецептивна поетика, лінгвокраїнознавство, компаративістика.

Важлива частина роботи кафедри – організація та участь у міжнародних конференціях, семінарах: «Актуальні питання сучасної слов'янської філології» (вересень 2016 р.); «Наукове педагогічне читання «Шкільництво міжвоєнного періоду» (жовтень 2018 р.); «Україна у житті Г. Юзевського» (листопад 2018 р.), «Literacka spuścizna Józefa Łobodowskiego w kulturowym kontekście współczesności» (жовтень 2019 р.), «Kongres Inicjatyw Wschodnich (Polska, Lublin)» та ін.

Кафедра налагодила тісну співпрацю з Генеральним консульством Республіки Польща в Луцьку. Протягом останніх років була

реалізована (і триває нині) низка проєктів, у яких активну участь беруть студенти і викладачі луцької полоністики. Насамперед, варто згадати потужний польсько-український циклічний науково-навчальний проєкт «Interdyscyplinarny kurs monograficzny z teorii literatury i teorii przekładu literatury», завдяки котрому студенти-полоністи мають можливість слухати лекції видатних польських науковців – професорів Адама Регевича, Пьотра Ганцарка, Халени Красовської, Агнешки Чайковської та ін., знаних перекладачів – Богдана Задури, Остапа Сливинського, Андрія Бондара.

Протягом кількох останніх років функціонує «Polski Klub w Łucku» – місце зустрічей лучан, де предметом бесід є Польща, її література, історія, культура у загальноєвропейському контексті, з урахуванням паралелей з українською реальністю, відслідковуванням реальних і можливих позитивних взаємовпливів наших культурних просторів. «Polski Klub w Łucku» уперше зібрався 6 жовтня 2016 року. За перший сезон – з жовтня 2016 року до червня 2017 року – відбулося понад тридцять зібрань різного формату. У гостях «Польського клубу» з лекціями побували польський політик Павел Залевський, працівник Дому зустрічей з історією у Варшаві Томаш Куба Козловський, представники Музею Другої світової війни в Гданську Бартоломей Гарба, Вальдемар Ковальський, Дмитрій Панто, Домінік Ягодзинський, професор Інституту славістики Польської академії наук Гелена Красовська, співробітники Інституту національної пам'яті Польщі Даріуш Галашевський, Міхал Зарихта, Конрад Рокицький, професори Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові Адам Регевич та Артур Живьолек, докторантка цього ж навчального закладу Ельжбета Хак, бізнесмен Анджей Градзюк, професор Університету Адама Міцкевича Пьотр Голдин, представник фундації «Niepodległość» Яцек Бури, історик, культуролог Лукаш Ясіна та ін. Головною натхненницею цих та інших заходів із популяризації та вивчення польської мови та культури на факультеті є кандидат філологічних наук, доцент Ю. Васейко.

Кафедра постійно організовує тематичні літературні вечори для студентів-полоністів: «Абетка життя Я. Кохановського», «Горда муза Зузани Гінчанки», «Найніжніший з романтиків» та ін. (О. Вишневська, Ю. Васейко). Зі студентами-україністами, які вивчають польську мову, надзвичайно потужні, видовищні театралізовані постановки щороку реалізує доцент О. Яручик.

Кафедра соціальних комунікацій (завідувач – доктор наук із соціальних комунікацій, професор С. Кравченко) створена в серпні 2009 р. (до 2013 року – кафедра видавничої справи та редагування і журналістики) у результаті реорганізації кафедри української мови, видавничої справи та редагування і кафедри теорії літератури, зарубіжної літератури та журналістики. Професорсько-викладацький склад кафедри – один доктор наук із соціальних комунікацій, професор (С. Кравченко) та 10 кандидатів наук.

Науковці кафедри активно та результативно працюють над актуальними проблемами сучасного журналістикознавства, теорії і практики видавничої справи та редагування, соціальних комунікацій. Завдяки громадській організації «Альтернативна журналістика» (керівник – доцент О. Косюк) зреалізовано грант «Альтернативне вирішення гендерних проблем», поданий на конкурс «Візуалізація прав жінок, жіночого активізму та жіночого/феміністичного руху». Проєкт підтримано Українським жіночим фондом (2018–2019).

На факультеті філології та журналістики створено власний сайт «НІВРОКУ!» (ffj.in.ua). Це факультетський навчальний медіапроєкт: сайт творять студенти. Ідея онлайн-платформи, де можна було б розповідати про факультет філології та журналістики, зокрема подавати інформацію про наші численні заходи і проєкти, презентувати цікаві напрацювання студентів.

Під керівництвом викладачів кафедри функціонують навчальні телестудія та радіостудія; практично десятирічну історію має інформаційно-розважальний журнал «Об'єктив студентський». Усі проєкти реалізовані на базі навчального медіацентру факультету філології та журналістики та кафедри соціальних комунікацій.

У вересні 2006 року на базі Волинського науково-дослідного центру дослідження життя і творчості Лесі Українки (завідувач – кандидат філологічних наук, доцент Н. Стащенко) було відкрито Науково-дослідний Інститут Лесі Українки. Стратегічне завдання Інституту – підготовка Повного зібрання творів Лесі Українки. Серед завдань Інституту – створення персональної енциклопедії «Леся Українка», підготовка наукової біографії письменниці, монографічних досліджень, бібліографія, видавнича діяльність та літературно-меморіальна робота. Остання зокрема провадиться Музеєм Лесі Українки (завідувач – кандидат філологічних наук Т. Данилюк-Терещук).

Триває активна робота над виявленням і згромадженням архівних матеріалів родини Косачів та дослідників життя і творчості Лесі Українки. Створено страховий фонд (на електронних носіях) рукописної спадщини письменниці та її бібліотеки. В Інституті сформований архів, описом якого займається завідувач Біобібліографічного відділу ім. проф. О. Рисака Антоніна Радько. Основу архівосховища складають фонди І. Косач-Борисової, О. Косач-Кривинюк, Т. Скрипки, Є. Сверстюка, Н. Іщук-Пазуняк, Г. Мудрик. На стадії активного формування перебуває бібліотека Інституту, яка налічує понад півтори тисячі книг і часописів.

Першим директором Інституту Лесі Українки був провідний науковий співробітник Інституту літератури імені Тараса Шевченка НАНУ доктор філологічних наук Л. Скупейко. З листопада 2008 р. установу очолював директор Інституту літератури, академік М. Жулинський. У березні 2020 р. директором призначено доктора філологічних наук С. Романова.

Факультет має поважні педагогічні та наукові традиції, серед яких варто відзначити видання в різні роки фахових журналів («Науковий вісник СНУ. Філологічні науки», «Волинь філологічна: текст і контекст», «Леся Українка і сучасність», «Філологічні студії», «Проблеми славістики», «Типологія та функції мовних одиниць»), видання молодіжного наукового вісника факультету «Scripta manent», тематичних збірників наукових праць, проведення наукових семінарів, конференцій міжнародного рівня та ін.

До виконання науково-дослідної тематики постійно залучаються студенти, які беруть участь у наукових конференціях різних рівнів, друкують результати своїх досліджень наукових виданнях, стають переможцями студентських предметних олімпіад, конкурсів наукових робіт тощо. Загалом організації індивідуальної роботи студентів приділяється велика увага. На всіх кафедрах факультету функціонують наукові проблемні групи; під керівництвом професорів, доцентів науково перспективна молодь виконує індивідуальні наукові проекти, апробувати які вони мають можливість на науково-практичних конференціях та семінарах різних рівнів.

Випускники факультету знаходять себе в найрізноманітніших галузях: науковій, видавничій, перекладацькій, творчій, педагогічній (як викладачі університетів, інститутів, середніх спеціальних закладів, ліцеїв, гімназій), в урядових, державних, науково-дослідних

та науково-інформаційних установах, у друкованих та електронних ЗМІ, перекладацьких бюро, на державних та приватних підприємствах, що здійснюють міжнародну діяльність. Вони демонструють професійну мобільність, швидку адаптацію до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, здатність до постійного оновлення наукових знань.

Насамкінець – кілька слів про освітні програми, які нині пропонуємо потенційним абітурієнтам та за якими здійснюємо підготовку фахівців. На факультеті можна здобути освіту: 1) на базі повної середньої школи – на повний термін навчання для здобуття ступеня бакалавра; 2) на базі диплома молодшого спеціаліста – на скорочений термін навчання для здобуття ступеня бакалавра; 3) на базі диплома бакалавра, спеціаліста, магістра з будь-якої спеціальності для здобуття ступеня магістра.

Освітній рівень *бакалавра* можна здобути за спеціальностями: 035 Філологія. Освітня програма «Українська мова та література. Світова література»; 035 Філологія. Освітня програма «Мова та література (польська). Переклад»; 014 Середня освіта (Українська мова і література). Освітня програма «Середня освіта. Українська мова та література. Світова література»; Спеціальність 014 Середня освіта. Мова і література (польська). Освітня програма «Середня освіта. Польська мова»; 061 «Журналістика» (Освітня програма «Журналістика і міжкультурна комунікація»).

За освітнім рівнем *магістра* пропонуємо спеціальності: 035 Філологія. Освітня програма «Українська мова та література. Світова література»; 035 Філологія. Освітня програма «Мова та література (польська). Переклад»; 014 Середня освіта (Українська мова і література). Освітня програма «Середня освіта. Українська мова та література. Світова література»; 061 «Журналістика» (Освітня програма «Журналістика і соціальні комунікації»).

Варто зазначити, що запровадження на факультеті у 2016 році освітньої діяльності з педагогічних спеціальностей (014 Середня освіта) – з одного боку, є своєрідним «повторенням пройденого», адже історія факультету нерозривно пов'язана з історією університету, який виріс із педагогічного інституту, та з іншого – виклик і новий досвід, особливо з огляду на те, що нині в педагогічній сфері тісно переплетені класичні методи та найновіші, пов'язані з потужним упровадженням технічних засобів навчання, інформатизацією освітнього

процесу, появою багатьох нестандартних методик. Пропоноване видання й має на меті рух у вказаному напрямку. Методичні аспекти навчання філологічних дисциплін у закладах середньої та вищої освіти – та сфера, яка нині особливо потребує актуалізації. На наше глибоке переконання, динамічний розвиток факультету, запровадження інноваційних підходів у процесі викладання дисциплін, постійний пошук і невтомний рух уперед – те, що дає підстави вірити в успіх і в цій справі.

Факультет філології та журналістики нині – це осередок творчої співдружності професорсько-викладацького складу і студентів, які спільними зусиллями створили потужний центр освіти і науки. Запорукою успіху факультету є колектив професіоналів, для яких обов'язок, відповідальність, гідність, інтелігентність і гуманізм залишаються основою професійної діяльності. Завдяки цілеспрямованості, величезній творчій енергії, вмінню дбайливо зберігати закладені традиції колектив факультету вже вісім десятиків років формує потужну генерацію висококласних фахівців, які роблять величезний внесок у розвиток гуманітарної сфери Волині та України загалом.

Лілія Лавринович,
кандидат філологічних наук, доцент,
декан ФФтаЖ

Мовна освіта

УДК 37.091.33.022:811.161.2'366.59

Наталія Костусяк

Лінгводидактичні й компетентнісно орієнтовані засади вивчення дієслівної категорії способу у ЗВО та ЗЗСО

У статті подано методичні рекомендації до вивчення дієслівної категорії способу в закладах вищої та загальної середньої освіти; запропоновано низку вказівок, що сприятимуть удосконаленню змісту й методів опанування категорії способу дієслова в контексті компетентнісно орієнтованого навчання студентів-філологів; визначено продуктивні засоби підвищення досягнень учнів під час ознайомлення з дієслівною категорією способу; подано орієнтовні практичні завдання, спрямовані на оволодіння вміннями й навичками школярів та набуття низки компетентностей, зазначених у «Державному стандарті базової середньої освіти». Наголошено на важливості опанування студентами теоретичного матеріалу про категорію способу дієслова, набуття необхідних компетентностей, майстерності послуговуватися здобутими знаннями в практичній діяльності, аби в майбутньому вміло подавати інформацію школярам. На забезпечення цього спрямоване ґрунтовне й поетапне вивчення способових ознак дієслів та система різних завдань, які сприятимуть формуванню вмінь і навичок застосовувати знання теорії в різних комунікативних ситуаціях, розвиватимуть інтелектуально-пізнавальні й фахово зорієнтовані здібності здобувачів освітнього рівня бакалавр.

Зосереджено увагу на кількості етапності опанування категорії способу дієслова в шкільному курсі української мови, що передбачає: 1) ознайомлення учнів із теоретичним матеріалом про дієслівну категорію способу, повторення особливостей особово-числової парадигми дійсного (у теперішньому й майбутньому часах) способу та з'ясування специфіки змінювання за особами наказових форм з акцентом на наявність паралельних засобів вираження тих самих граматичних значень; 2) навчання школярів практично застосовувати отримані знання, на що спрямовані репродуктивні завдання, котрі діти виконують за зразком, вправи конструктивного різновиду, які потребують знань і вмінь у дещо зміненій формі, творчі завдання тощо; 3) підсумкове опитування та різні за складністю вправи, призначені для виконання вдома. Така послідовність дасть змогу оволодіти необхідними знаннями, набути потрібних умінь і навичок та сприятиме реалізації компетентнісно орієнтованих засад навчання школярів.

Ключові слова: морфологія української мови, дієслово, спосіб дієслова, дійсний, умовний (кон'юнктив), наказовий (імператив) способи, компетентність.

Головне завдання будь-якого вчителя, зокрема й української мови, полягає в тому, щоб спрямувати свої зусилля на опанування школярами програмового матеріалу, розвивати в них пізнавальні зацікавлення, творчі здібності, а також навчити дітей не тільки засвоювати інформацію, запропоновану на уроці, а й самостійно шукати й опрацьовувати теоретичний матеріал. Цьому сприятиме пошук цікавих форм, прийомів, засобів, інноваційних технологій навчання та ін., тобто всього, що зробить урок різноманітним, цікавим, ефективним і водночас спрямованим на реалізацію низки важливих компетентностей, зокрема комунікативної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної). Адже відповідно до «Державного стандарту базової середньої освіти» «спільними (наскрізними) для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію...» [6]. У вказаному документі чітко визначено орієнтири для мовно-літературної освітньої галузі: «Метою вивчення української мови <...> є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [6]. Специфіка шкільних занять полягає в тому, що вони побудовані на співпраці вчителя зі школярами та учнів між собою. Такий тандем дасть змогу дітям набути соціального й пізнавального досвіду. На реалізацію цієї мети та компетентнісного підходу повинні бути спрямовані всі уроки, зокрема й ті, на яких школярі вивчають категорію способу дієслова.

Питання глибокого й осмисленого засвоєння знань про морфологічні одиниці й категорії в лінгводидактиці має належне теоретичне підґрунтя. Віддзеркалення порушеної проблеми знаходимо як у давніших, проте таких, що й нині не втратили свої актуальності, працях [10; 11], так і в новітніх дослідженнях [7; 9; 12]. Попри це чимало міркувань потребують удокладнення, глибшої інтерпретації, пояснень, пов'язаних з удосконаленням викладання різних тем,

зокрема й категорійної специфіки дієслова. У науково-навчальній літературі зазвичай автори вдаються до аналізу різних типів уроків, пропонують низку методів і прийомів, які варто застосувати задля кращого опанування матеріалу. Такий підхід, поза сумнівом, актуальний, важливий і спрямований на покращення навчального процесу. Водночас, на нашу думку, важливо зацентувати увагу на формуванні вмінь і навичок студентів, аби в майбутньому вони могли вільно орієнтуватися в питаннях шкільного навчально-виховного процесу.

З огляду на задекларовані проблеми *мету* статті вбачаємо у формулюванні методичних рекомендацій до вивчення категорії способу у ЗВО та ЗЗСО. На її досягнення скеровано такі *завдання*: 1) запропонувати низку вказівок, що сприятимуть удосконаленню змісту й методів вивчення категорії способу дієслова в контексті компетентісно орієнтованого навчання студентів-філологів; 2) визначити продуктивні засоби підвищення досягнень учнів під час опанування дієслівної категорії способу; 3) подати орієнтовні практичні завдання, спрямовані на оволодіння вміннями й навичками та набуття низки компетентностей, зазначених у «Державному стандарті базової середньої освіти» [6]. Основою ілюстративного матеріалу послуговували речення, дібрані з повісті Ю. Покальчука «Озерний вітер» [1]. Твір обрано не випадково, адже його автор – відомий волинський письменник, із творчістю якого варто ознайомити учнів. Крім того, дібрана джерельна база слугує важливим підґрунтям для формування мовно-естетичної культури як майбутніх фахівців, так і школярів.

Зорієнтованість середньої освіти на принципи компетентісного підходу та основні досягнення світового навчально-виховного процесу спонукають до того, що майбутній учитель повинен не тільки добре засвоїти матеріал основних фахових курсів, а й, окрім готовності до виконання навчальних і виховних завдань, має бути освіченим, ерудованим, обізнаним із новими здобутками науковців, професійно мобільним у розв'язанні нестандартних завдань. Він зобов'язаний уміти швидко реагувати на зміни в освітній галузі, застосовувати інноваційні технології тощо. Усе це слугує передумовою для формування професійно-педагогічної, лінгвістичної, комунікативної компетентностей філолога. В. А. Каліш розуміє компетентність як інтегративну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, здатність застосовувати набуті знання й уміння в різних

ситуаціях, результат оволодіння відповідними компетенціями (мовною, мовленнєвою, комунікативною, дослідницькою, лінгводидактичною), набуття певного досвіду [7, с. 192]. Подане загальне розуміння компетентності варто застосувати й до опису морфологічної компетентності, яка охоплюють систему традиційних і новітніх поглядів на морфологічні одиниці й категорії, знання особливостей морфологічного мовного ярусу, практичних навичок аналізувати й уміло послуговуватися мовними засобами вказаного рівня з огляду на жанрову, стильову та інші особливості комунікативного процесу, ситуацію мовлення, розуміти їхнє когнітивне й естетичне навантаження. Формування морфологічної компетентності студентів-філологів відбувається під час вивчення частин мови, їхніх категорійних ознак, семантичної типології груп слів, зокрема й у процесі студіювання дієслівної категорії способу. У такому разі доречно дотримувати поетапності, що передбачає нагромадження інформації з порушеної проблеми, вироблення та вдосконалення вмій і навичок нею послуговуватися не тільки за аналізу одиниць зазначеного мовного рівня, а й інших ярусів мови, у науково-дослідній роботі та майбутній педагогічній діяльності. Студент повинен усвідомлювати необхідність постійного оновлення своїх знань. Вивчення способової парадигми дієслів на заняттях із морфології знайде своє продовження в курсі синтаксису сучасної української мови, передусім під час ознайомлення з типами речень за метою висловлення й модальністю, що вказує на важливість міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

Подаючи теоретичний матеріал про категорію способу дієслова, викладач повинен наголосити на її неоднозначному трактуванні в сучасній лінгвістиці. У більшості праць, написаних у традиційному руслі, до вивчення форм способу застосовують переважно описовий підхід. У численних підручниках і навчальних посібниках дієслівний спосіб – граматична категорія дієслова, що виражає стосунок дії чи стану до дійсності, встановлюваний мовцем як реальний або ірреальний [5, с. 191]. Подібні міркування висловлено в колективній праці «Грамматика української мови: Морфологія»: «Семантична суть категорії способу полягає в протиставленні реальних дій (дійсний спосіб) ірреальним модальним діям (недійсні способи)» [1, с. 266]. Статусу реальних зазвичай надають тим діям, процесам і станам, що відбувалися, відбуваються чи відбудуться в об'єктивній дійсності, наприклад: *Зеленава вода спалахнула тисячами золотих іскринок*

в ту мить, коли сонце **вийшло** в зеніт і над озером враз **щезла** тінь від докрузних дерев віковичного лісу, що **завмер** навколо (с. 3)¹; Кожного року, коли воду Озера вреїті починає зігрівати отой найпотужніший промінь, який, розскочившись у глибинах безліччю сонячних зайчиків, **засвічує** світло весни і на дні Озера, **прокидається** до життя підводне царство Царівни О (с. 3); Лицарі лишили в селі свою залогу, – за якийсь час головна сила **буде повертатись**, а потім ніби **йтимуть** інші... (с. 9). Ірреальними вважають дії, процеси чи стани, що постають в уяві мовця як бажані чи необхідні й можуть бути реалізовані за певних умов: *Бо ніхто б не розумів, що таке Добро, якби не було Зла* (с. 38); *Ходімо на острів, я тобі децю скажу там* (с. 102). Зазвичай категорію способу вважають словозмінною морфологічною одиницею, яка має три граматичних значення – дійсний, умовний і наказовий. Значно рідше в мовознавстві вирізняють п'ять способів дієслова – дійсний, умовний, наказовий, спонукальний і бажальний. Автор такої концепції – В. М. Русанівський [13, с. 384–398; 1, с. 226–233].

Крім традиційної, доцільно ознайомити студентів із новітньою структурною схемою опису категорії дієслівного способу. У сучасній лінгвістиці заслуговує на увагу теорія І. Р. Вихованця. Дослідник вважає, що категорія способу спрямована на віддзеркалення ірреальних (суб'єктивних) відношень, а це не відповідає дійсному способові. Науковець наголошує на недоцільності вирізнення цієї грами й через те, що «категорія часу в такому випадку займає якість «подвійне» граматичне положення, маючи ознаки автономної і неавтономної одиниці. З одного боку, вона членується на грами теперішнього, минулого і майбутнього часу, з другого – сама входить у ролі підпорядкованої одиниці (грами) в категорію способу. <...> Категорія часу в ієрархії категорій посідає таку ж автономне семантико-граматичне положення, як і категорія способу...» [3, с. 95]. Зазначені аргументи послуговували на користь того, що, на переконання І. Р. Вихованця, категорія способу двокомпонентна, побудована на протиставленні двох способів – умовного й наказового. З'єднувальною ланкою категорій часу й способу науковець вважає майбутній час, який поєднує значення реальності та ірреальності. Вирізняється опис способових грамем, запропонований К. Г. Городенською. Дослідниця

¹ Тут і далі цитуємо за виданням: Покальчук Ю. В. Озерний вітер. *Озерний вітер: повісті та оповідання*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2002. С. 3–116, зазначаючи в дужках тільки номер сторінки.

висловила думку про чотирикомпонентність цієї категорійної величини, яка «об'єднує граему умовного способу, що передає значення гіпотетичної дії чи гіпотетичного процесу і стану, та граеми наказового, спонукального й бажального способу, що виражають значення бажаної дії чи бажаного процесу і стану з різним ступенем апелятивності» [4, с. 257]. Крім того, варто зацентувати увагу студентів на міркуваннях про міжрівневий статус категорії способу дієслова [8].

Цілісності уявлення про загальнокатегорійну специфіку дієслова сприятиме наголошення на низці форм, які перебувають поза межами способової парадигми, зокрема йдеться дієприкметник, дієприслівник та інфінітив.

Інформуючи про умовний (кон'юнктив) і наказовий (імператив) способи, викладач має подати дефініцію цих граем, що охоплює їхні семантичні відтінки та засоби мовного втілення, а також указати на відсутність часових ознак в умовних і наказових формах. Комплексність вивчення кон'юнктива та імператива забезпечить їхній розгляд на тлі категорії особи. Дієслова умовного способу позбавлені особової парадигми, натомість наказового мають просту (синтетичну) та складену (аналітичну) форми. Синтетична форма наказового способу притаманна другій особі однини та першій і другій особам множини.

На лекційному занятті необхідно звернути увагу студентів на своєрідність реченневих структур, у яких предикат виражений імперативом у першій особі множини. Представлений у них виконавець дії не тільки є адресатом мовлення, а й мовцем, який спонукає до її здійснення, наприклад: – *Ми ще поговоримо про все це докладніше, ще знайдемо якийсь вихід, а зараз – **поспішаймо!*** (с. 67); *Ходімо швидше, вже обідати скоро!* (с. 77).

Аналітичний вияв мають дієслова наказового способу в третій особі однини та множини. Функціонування вказаних форм засвідчує, що мовець повідомляє про наказ, прохання та ін. не виконавцеві дії, а своєму співрозмовникові. Відповідно до цього семантика апелятивності тут дещо нейтралізована, не така категорична, як у синтетичних формах другої особи. Характеризуючи аналітичні форми, необхідно принагідно навести міркування В. М. Русанівського про наявність аналітичної форми ще й у першій особі однини. На переконання дослідника, її утворюють частки *хай, нехай* та дієслова майбутнього часу, що реалізують значення наміру, а не наказовості. Тому такі форми становлять периферію наказового способу [13, с. 387, 389].

Важливим є акцент на імперативних одиницях, які втратили спонукальну семантику й функціують у значенні інших способів, а також на здатності деяких дієслів та інших частиномовних одиниць виражати спонукальне значення, пор.: *Переказували старі, що як рухатися на захід, є місцина, де великі чисті озера, гарна дичина, тиша і благодать. Працюй і живи* (с. 51) і *Але годі про це! Я лиш хочу пояснити тобі, що в часі, в тому, який рахують, наприклад, люди, справжнє кохання майже неможливе* (с. 36); *Ану ж на берег, до нас!* (с. 37); *...гайда зі мною у світ!* (с. 43).

На практичному занятті викладач перевіряє рівень засвоєння теорії. Для цього можна провести усне опитування, зокрема й у формі дискусії. Аби здобувачі освітнього рівня бакалавр оволоділи опрацьованим матеріалом, найважливішими аспектами теми, викладач пропонує майбутнім педагогам короткий опис того, що вони повинні знати й уміти та питання для самоперевірки, які будуть обговорені на практичному занятті. Готуючись до практичного заняття, студенти виконують низку вправ, що сприяють формуванню мовних, мовленнєвих і комунікативних компетентностей. Філологи повинні продемонструвати вміння розмежовувати відтінки значень дієслів кожного способу, визначати їхній комунікативний і прагматичний потенціал, функції в тексті, аналізувати формальні засоби їхнього вираження, редагувати тексти (у такому разі доречно подати речення, де репрезентантами спонукування є, наприклад, сполуки з компонентом *давай: давай підемо*, що перебувають поза нормами літературної мови) та ін. Викладач може запропонувати студентам текст чи окремі речення, із яких потрібно виписати дієслова різних способів, пояснити відтінки їхніх значень (реальні / ірреальні дії, процеси, стани; умова; бажання; категоричне, некатегоричне (прохання, побажання та ін.) спонукування) й особливості творення, з'ясувати правопис. Для актуалізації знань студентів й удосконалення їхніх умінь і навичок доречно подати перелік дієслів, від яких потрібно утворити форми першої особи однини та множини дійсного й наказового способів, а також обидві числові форми умовного способу: *Прочитати, позначити, прати, сіяти, дорожити, збирати, заходити, брати, взяти*. Крім того, доречно зацентувати увагу на навчально-пошуковій та дослідницькій діяльності майбутніх учителів, що передбачає пошук студентами наукової інформації, яка доповнить лекцію викладача. Теоретичний матеріал та практичні навички, отримані під час

вивчення курсу «Морфеміка, словотвір, морфологія української мови», знадобляться під час опрацювання типологій речень за метою висловлення та модальним планом, а також у майбутній професійній діяльності.

Не менш важливим є пошук продуктивних засобів підвищення досягнень учнів під час опанування дієслівної категорії способу. З огляду на новітні вимоги до навчального процесу, школярі мають не просто запам'ятати теоретичний матеріал, а виробити навички послуговуватися ним у мовленнєвій діяльності. Отже, знання про способові парадигми важливе для того, аби правильно їх використувати в комунікативному процесі. Дотримання таких канонів сприяє й деякому переформулюванню традиційної мети шкільного уроку. Зазвичай, опановуючи дієслово як самостійну частину мови, його морфологічні параметри, учителі подають різні теми, зокрема й «Способи дієслів (дійсний, умовний, наказовий)». Проте нині важливим є поєднання в темі не тільки мовних, а й мовленнєвих компонентів. Тому доречніше, на нашу думку, дещо уточнити її, як-от: «Способи дієслів. Роль дієслів дійсного, умовного й наказового способів у формуванні мовленнєвих ситуацій».

Структура уроку, присвяченого порушеному питанню, значно не відрізняється від інших, на яких вивчають новий матеріал. Тобто його складниками є мотивація навчання, визначення теми й мети уроку, навчально-пізнавальна діяльність школярів, практичне застосування знань і вмінь, мовленнєво-творча діяльність, підсумок уроку. На першому етапі вчитель повинен зацікавити дітей навчальним матеріалом, обґрунтувати необхідність його засвоєння. Для цього можна поставити проблемне питання, запропонувати виконання завдань, що потребують нових знань. Такий вид роботи спонукатиме учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Доречно подати школярам кілька речень, у яких вони повинні визначити семантичний відтінок виділених дієслів (відображення дії, що відбувалася, значення умови, наказу, прохання, спонукання). Наприклад: 1. *Батько родини **приніс** до жертовника потроху від кожної зготованої Гориною страви і попросив у богів захисту й опікунства та допомоги у новому житті своєї родини* (с. 10). 2. *Аби ж ти лишався з нами довше, **приніс би** нам щастя!* (с. 6). 3. ***Принеси**, Волине, води нам.* 4. ***Приніс би**, Волине, води нам.* На основі цих конструкцій учитель повинен пояснити теоретичний матеріал, указати на різне функційне призна-

чення дієслів дійсного, умовного та наказового способів, зацентрувавши на тому, що наказові форми зазвичай позначають наказ, спонукання до дії, процесу, стану, прохання та ін. З-поміж поданих для аналізу структур особливе зацікавлення повинно викликати останнє речення, у якому вжито дієслово умовного способу з часткою *би*, проте не зі значенням умови, а зі спонукальною семантикою. Отже, з одного боку, ця форма ідентична з тією, що входить до складу другого речення, а за змістовим відтінком співзвучна з дієсловом третього речення. Водночас учні повинні вказати на різний ступінь категоричності в третьому й четвертому реченнях. Після такого коментування вчитель може запитати: у якому способі вжито дієслово останнього речення: умовному чи наказовому? Після цього потрібно оголосити тему й мету уроку чи попросити про це школярів, уточнивши потім формулювання структурних елементів уроку.

Для закріплення теоретичного матеріалу доречно запропонувати дітям кілька речень із різноспособовими дієсловами. У поданих структурах вони повинні знайти дієслівні форми, з'ясувати відтінки їхніх значень (інформування про теперішню, минулу чи майбутню дію, умову, наказ, спонукання, прохання тощо) і звернути увагу на структури, де наказ звучить категорично, а де пом'якшено. Варто поставити питання: які засоби цьому сприяють?

1. *Зеленава вода спалахнула тисячами золотих іскринок в тумить, коли сонце вийшло в зеніт і над озером враз щезла тінь від довкружних дерев віковичного лісу, що завмер навколо. Сонячне світло залило срібну гладінь Озера, вже прямими своїми променями пробиваючи товщу води аж до дна, до глибин, до сонних ще від зимової сплячки донних вод...* (с. 3). 2. *У такий день, здавалося, можна почути, як росте трава, як наливається соком молоденьке листя на деревах і як вибухають різнокольоровою райдугою в пробудженій пущі лісові квіти* (с. 3). 3. *І знав, що дощ цей, яким би сірим не здавалося небо, не буде довгим* (с. 62); 4. – *Лягай спати! Слухай, що мати кажуть!* (с. 13). 5. *Але тікай швидко! Ну! Тікай!* (с. 94). 6. *Можже, ходімо туди, до нього, до вашої хижки...* (с. 98). 7. – *Мамо, та не розпитуйте його так прискіпливо...* (с. 79). 8. – *Вдягайся-но, швидше! Ходімо!* (с. 66). 9. – *Не ставай мені вперекір, Царівно О...* (с. 55). 10. – *Але не займайте Волина! Нехай іде!* (с. 91).

Докладний аналіз поданих у реченні дієслів з огляду на числову ознаку дасть змогу вчителю зацентрувати на формах, які вжито

в множині, хоч вони вказують на спонукання до дії не кількох осіб, а однієї. У такому разі вчитель зуміє розкрити виховний потенціал дібраного фактичного матеріалу.

Після виконання цього завдання доречно попросити дітей скласти речення, що реалізують умову виконання дії, вимогу чогось, некатегоричне спонукання до якоїсь дії, прохання про щось. Варто звернути увагу на слова, які допомагають реалізувати різні мовленнєві ситуації.

Важливим моментом для опрацювання морфологічних особливостей способових форм дієслова є акцент на взаємозв'язку їх з іншими категоріями дієслова. Зокрема, необхідно наголосити на взаємодії способу й часу та вказати на спорідненість дієслів умовного й наказового способів, виявлену в позбавленні часових ознак, та наявності часових форм у дієсловах дійсного способу. Модернізують заняття й значно допоможуть у поясненні матеріалу інформаційно-комунікативні технології, якими можна послуговуватися на різних етапах уроку. Зокрема, учитель може подати теоретичний матеріал у формі презентацій. У такий спосіб доречно прояснювати особову парадигму дієслів наказового способу, пригадати змінювання за особами форм теперішнього та майбутнього часів. Використання проектора дасть змогу ефективніше використати час й керувати навчальним процесом. Презентаційні слайди, що прийшли на зміну актуальним упродовж тривалого часу таблицям, яскравіші, оригінальніші, а тому сприятимуть зацікавленню дітей, а отже, впливатимуть на результативність роботи. Крім того, школярів старших класів, наприклад під час вивчення типів речень за метою висловлення, що значною мірою пов'язано з категорією способу дієслова, можна спонукати до самостійного створення презентацій.

Коментуючи особливості змінювання дієслів за особами, учитель має наголосити на таких найважливіших моментах: 1) відсутності в наказовому способі форм першої особи однини; 2) простій формі в другій особі однини та множини і в першій особі множини; 3) складеній формі в третій особі однини й множини, на вираженні якої спеціалізовані частки *хай, нехай*, рідше – *бодай*. Акцент на питаннях культури мовлення дасть змогу застерегти учнів від уживання в першій особі множини замість закінчень *-імо, -мо* флексії *-ім*: *ходім, біжім*, оскільки такі форми позбавлена нормативності. Сфера їхнього вживання – розмовно-побутовий стиль (діалектне мовлення)

та художня література. Такі самі стилістичні ознаки мають дієслова наказового способу другої особи множини із закінченням *-іте* (*скажіте, принесіте, напишіте*), які також перебувають поза сучасними орфографічними канонами. Принагідно потрібно, аби школярі звернули увагу на написання знака м'якшення в деяких дієслівних формах і пояснили цю орфограму в інших лексемах аналізованого зразка.

Розширенню знань й удосконаленню практичних умінь сприятиме таке завдання: від інфінітива *дути* утворити всі можливі особово-числові форми наказового способу: я –; ти *дуй, дми*; він (вона, воно) *хай (нехай) дує, дме*; ми *дуймо, дмімо*; ви *дуйте, дміть*; вони *хай (нехай) дують, дмуть*. Схарактеризувавши подане дієслово, учні дійдуть висновку, що деякі наказові форми здатні мати паралельні, стилістично не обмежені форми.

Розвиткові мислення дітей, формуванню вмінь аналізувати, пояснювати, порівнювати, узагальнювати сприятимуть й інші завдання. На ознайомлення з найважливішими ознаками різноспособових форм спрямована вправа, у якій школярі повинні від запропонованих інфінітивів утворити дієслова другої особи однини теперішнього часу дійсного способу (де можливо) і наказового способу.

Прочитати, позначати, позначити, працювати, прати, шити, різати, сіяти, сміти. (*Прочитай; позначаєш, позначай; познач; працюєш, працюй; переш, пери; шиєш, ший; різеш, різ, сієш, сій; смієш, (не) смій*).

Виконання такого завдання не тільки розвиватиме в дітей самостійність у роботі, формуватиме вміння працювати за зразком, уміло використовувати усталені орфографічні норми, а й дасть змогу навчитися правильно послуговуватися формами, у яких відбувається чергування голосних і приголосних (*прати / пери, різати / різ*). Крім того, важливо наголосити, що деякі дієслова наказового способу реалізують тільки заперечну функцію разом із часткою *не* (*не смій*), а форми доконаного виду не притаманні дієсловам теперішнього часу.

Розвиткові умінь використати набуті знання в нових ситуаціях сприятимуть вправи, пов'язані із самостійним складанням речень, що містять дієслова дійсного, умовного та наказового способу. Задля перевірки знань і вмінь школярів, а також закріплення теоретичного матеріалу необхідно використовувати завдання, різні за способом виконання, зокрема тести, де з-поміж кількох варіантів потрібно обрати один, увідповіднити дієслово з назвою способу, вилучити зайве тощо.

Такого зразка вправи сприятимуть засвоєнню програмового матеріалу, активізації розумової діяльності учнів і водночас розвиватимуть їхні інтелектуальні здібності.

Задля закріплення знань про особливості дієслівної категорії способу учитель також може запропонувати школярам скласти діалог, учасники якого використовуватимуть різноспособові дієслова для інформування про щось, запитання, формулювання категоричного й некатегоричного спонукання до дії чи умови. Для цього доречно змоделювати ситуації в магазині, транспорті, школі, вдома та ін. Такий вид діяльності розвиватиме вміння співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу, формуватиме здатність самоорганізації, забезпечуватиме виховання ерудованої, соціально активної, здатної працювати в колективі людини. Завданням творчого зразка буде й написання твору-мініатюри, наприклад про якусь життєву ситуацію, із використанням форм умовного та наказового способів. Такий вид роботи сприятиме розвиткові мовленнєвих умінь застосовувати вивчене на практиці. До перевірки творчих завдання можна залучити й учнів, які виправлятимуть помилки, редагуватимуть висловлені іншими дітьми репліки, пропонуватимуть інші форми вираження спонукань до дії, прохань. Усе це засвідчує важливість інтерактивного навчання. Як зазначає Л. І. Бурдейна, «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель та учень є рівноправними суб'єктами навчання» [2]. На її переконання, групова форма має на меті сприяти розв'язанню конкретно-пізнавальних, комунікативно-розвивальних і соціально-орієнтаційних завдань. В основі інтерактивного навчання лежать принципи безпосередньої активної участі кожного учня, взаємного інформаційного й духовного збагачення та особистісно орієнтованого навчання [2].

Наприкінці уроку необхідно підбити підсумок, зокрема пригадати найважливіші особливості дієслів дійсного, умовного й наказового способів (наприклад, у формі бліц-опитування). Після цього вчитель повинен оцінити школярів (можна застосувати й самооцінку) та оголосити домашнє завдання. Задля уникнення одноманітності й із метою розвитку творчих здібностей варто запропонувати учням обрати самотійно собі завдання серед поданого переліку: виконати вправу з підручника; написати твір-мініатюру; із художньої літератури

чи засобів масової комунікації виписати речення з різноспособовими формами та тими, що не мають способу; створити вправу для своїх однолітків і виконати її тощо.

Отже, під час навчання студенти в повному обсязі повинні опанувати теоретичний матеріал про категорію способу дієслова, аби вміло послуговуватися здобутими знаннями в практичній діяльності, а в майбутньому зуміти правильно та доступно подати інформацію школярам. На реалізацію цього спрямоване ґрунтовне й поетапне вивчення способових ознак дієслів та система різних завдань, які сприятимуть формуванню вмінь і навичок застосування теорії в різних комунікативних ситуаціях, забезпечать розвиток інтелектуально-пізнавальних та фахово зорієнтованих здібностей здобувачів освітнього рівня бакалавр.

Успішне опанування категорії способу дієслова в шкільному курсі української мови передбачає передусім ознайомлення з теоретичним матеріалом про неї, повторення особливостей особово-числової парадигми дійсного (у теперішньому й майбутньому часах) способу та з'ясування специфіки змінювання за особами наказових форм. На наступному етапі доречно навчити школярів застосовувати отримані знання на практиці. У такому разі варто дотримуватися черговості: для початку запропонувати репродуктивні завдання, котрі діти виконують за зразком, потім вправи конструктивного зразка, які потребують знань і вмінь у дещо зміненій формі, наприкінці – завдання творчого різновиду. Застосована послідовність дасть змогу оволодіти необхідними знаннями, набути потрібних умінь і навичок та сприятиме реалізації компетентнісно орієнтованих засад навчання.

Перспективу студіювання вбачаємо у випрацюванні методичних рекомендацій до вивчення видових форм дієслів.

Література

1. Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови. Морфологія: підручник. Київ: Либідь, 1993. 336 с.
2. Бурдейна Л. І. Сучасний урок української мови [Електронний ресурс]. URL: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/burdejna-lyubov-ivanivna-suchasnyj-urok-ukrajinskoji-movu/>
3. Вихованець І. Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті: монографія. Київ : Наук. думка, 1988. 256 с.

4. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматики української мови / за ред. чл.-кор. НАН України Івана Вихованця. Київ: Університетське вид.-во «Пульсари», 2004. 400 с.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ВЦ «Академія», 2004. 336 с.
6. Державний стандарт базової середньої освіти. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news>.
7. Каліш В. А. Формування лексикологічної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі вивчення морфологічних явищ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2012. № 6 (1). С. 191–197.
8. Костусяк Н. М. Категорія способу як міжрівнева комунікативна категорія. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, 2008. № 10. С. 47–54.
9. Кульбабська О. В., Кардашук О. В. Крок у професію. Методика викладання української мови: навч. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 256 с.
10. Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Рад. шк., 1982. 216 с.
11. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів спец. № 02.19.00 «Укр. мова і л-ра» / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-е вид., перероб. і допов. Київ: Вища шк., 1989. 440 с.
12. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
13. Сучасна українська літературна мова: морфологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1969. 583 с.

Джерело

- I. Покальчук Ю. В. Озерний вітер. *Озерний вітер: повісті та оповідання*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2002. С. 3–116.

References

1. Bezpoiasko O. K., Horodenska K. H., Rusanivskiyi V. M. Hramatyka ukrainskoi movy. Morfolohiia [Grammar of the Ukrainian Language. Morphology]. Kyiv, 1993. 336 p. (in Ukrainian).
2. Burdeina L. I. Suchasnyi urok ukrainskoi movy [Modern Lesson of Ukrainian Language]. Available at: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/burdejnaljubov-ivanivna-suchasnyj-urok-ukrajinskoji-movy/>. (in Ukrainian).
3. Vykhovanets I. R. Chastyny movy v semantyko-hramatychnomu aspekti [Part of Speech in Semantic and Grammatical Aspect]. Kyiv, 1988. 256 p. (in Ukrainian).
4. Vykhovanets I. R., Horodenska K. H. Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy [Theoretical Morphology of the Ukrainian Language] / za red. chl.-kor. NAN Ukrainy Ivana Vykhovantsia. Kyiv, 2004. 400 p. (in Ukrainian).
5. Horpynych V. O. *Morfolohiia ukrainskoi movy* [Morphology of Ukrainian Language]. Kyiv, 2004. 336 p. (in Ukrainian).

6. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. 2019/ Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news>. (in Ukrainian).
7. Kalish V. A. Formuvannia leksykolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u protsesi vyvchennia morfolohichnykh yavlyshch [Formation of Lexicological Competence of Future Teachers-Philologists in Process of Studying Morphological Phenomena]. In: *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 2012, no. 6 (1), pp. 191–197. (in Ukrainian).
8. Kostusiak N. M. Katehoriia sposobu yak mizhrivneva komunikatyvna katehoriia [The category of the mood as the communicative category]. In: *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Filolohichni nauky. Movoznavstvo*, 2008, no. 10, pp. 47–54. (in Ukrainian).
9. Kulbabska O. V., Kardashchuk O. V. Krok u profesiiu. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy [Methods of Teaching Ukrainian Language]. Chernivtsi, 2017. 256 p. (in Ukrainian).
10. Melnychaiko V. Ya., Pentyliuk M. I., Rozhylo L. P. Udoskonalennia zmistu i metodiv navchannia ukrainskoi movy [Improving Content and Methods of Teaching Ukrainian Language]. Kyiv, 1982. 216 p. (in Ukrainian).
11. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli [Methods of Teaching Ukrainian Language in High School] / I. S. Oliinyk, V. K. Ivanenko, L. P. Rozhylo, O. S. Skoryk; za red. I. S. Oliinyka. Kyiv, 1989. 440 p. (in Ukrainian).
12. Omelchuk S. A. Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka [Teaching Morphology of Ukrainian Language on the Basis of Research Approach: Theory and Practice]. Kyiv, 2014. 368 p. (in Ukrainian).
13. Suchasna ukrainska literaturna mova: morfolohiia [Modern Ukrainian Literary Language: Morphology] / za zah. red. I. K. Bilodida. Kyiv, 1969. 583 p. (in Ukrainian).

Dzherela

- I. Pokalchuk Yu. V. Ozernyi viter [Lake Wind]. In: *Ozernyi viter: povisti ta opovidannia*. Ivano-Frankivsk, 2002, pp. 3–116. (in Ukrainian).

Nataliia Kostusiak. Lingua-Didactic and Competence-Oriented Principles of Studying Category of Mood in HEI (Higher Educational Institutions) and GSEI (General Secondary Education Institutions). The article provides methodological recommendations for the study of the category of mood in higher educational institutions and general secondary education institutions; offers a number of guidelines that will help improve the content and methods of mastering the category of mood in the context of competence-oriented studying of students-philologists; identifies productive means of improving students achievement while mastering the category of mood; indicative practical tasks aimed at mastering the skills and abilities of students and acquiring a number of competencies specified in

the “State Standard of Basic Secondary Education”. It is emphasized that the students should fully master the material on the category of mood, acquire morphological competence, learn how to use the acquired knowledge in practice, so that in the future they will be able to present information to students. To ensure this, a thorough and step-by-step study of verb features and a system of various tasks is conducted and these tasks aim at developing skills and abilities to apply the theory in various communicative situations, the development of intellectual-cognitive and professionally oriented abilities of students pursuing a bachelor's degree.

The article focuses on the several stages of mastering the category of mood in the school course of the Ukrainian language, which provides: 1) acquaintance of students with theoretical material about the category of mood, repeating of the features of personal-numerical paradigm of indicative (in present and future tenses) mood and clarification of the specifics of personal paradigm of imperative forms with an emphasis on the presence of parallel means of expression of the same grammatical meanings; 2) teaching students to apply the acquired knowledge in practice, the reproductive tasks that children perform using the pattern, constructive exercises that require knowledge and skills in a slightly modified form, creative tasks; 3) final survey and exercises of different complexity, designed to be completed at home. Such a sequence of studying will allow to acquire the necessary knowledge, skills and abilities and will promote the implementation of competence-oriented learning.

Key words: morphology of Ukrainian language, verb, category of mood, indicative, conditional, imperative mood, competence.

Костусьяк Наталія Миколаївна – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0002-9795-6038>; kostusyak.nataliia@eenu.edu.ua

Вивчення формально-синтаксичної структури речення: синтаксичні зв'язки

У статті проаналізовано особливості вивчення синтаксичних зв'язків, на основі яких визначають формально-синтаксичну структуру реченнєвих одиниць. З'ясовано основну проблематику вивчення синтаксичних зв'язків: 1) різниця між синтаксичними зв'язками і семантико-синтаксичними відношеннями; 2) диференційні ознаки синтаксичних зв'язків; 3) предикативний зв'язок як основний різновид синтаксичного зв'язку; 4) ознаки підрядного зв'язку в простому та складному реченнях; 5) прислівний, детермінантний та опосередкований зв'язки як різновиди підрядного зв'язку в простому реченні; 6) ознаки сурядного зв'язку; 7) особливості недиференційованого і подвійного синтаксичних зв'язків. Звернуто увагу на вагоме значення розрізнення синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень, яке є важливим для визначення компонентів речення й пізнання їхньої специфіки. Схарактеризовано синтаксичні особливості зв'язків між членами речення на основі виокремлення їхніх диференційних ознак. Встановлено, що напрям формально-синтаксичної залежності (взаємозалежність, односпрямована залежність і відсутність залежності) є основною диференційною ознакою щодо розмежування основних синтаксичних зв'язків. Простежено особливості формування предикативного зв'язку; проаналізовано підрядний зв'язок і систематизовано його різновиди: прислівний, детермінантний і опосередкований; встановлено специфіку сурядного зв'язку; схарактеризовано особливості недиференційованого синтаксичного зв'язку; проаналізовано подвійний синтаксичний зв'язок. З'ясовано важливість синтаксичних зв'язків для визначення другорядних членів речення і розуміння їхнього граматичного вираження.

Ключові слова: реченнєва конструкція, формально-синтаксична залежність, синтаксичний зв'язок, предикативний зв'язок, підрядний зв'язок, прислівний підрядний зв'язок, детермінантний підрядний зв'язок, опосередкований підрядний зв'язок, сурядний зв'язок, недиференційований синтаксичний зв'язок, подвійний синтаксичний зв'язок.

У навчальному курсі «Синтаксис української мови» вивчення синтаксичних одиниць потрібно здійснювати з опертям на їхні структурні аспекти: формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний. Проблематика синтаксичних зв'язків належить до спектру важливих питань, що висвітлюють граматичну організацію

реченневих конструкцій і визначають їхню формально-синтаксичну структуру. Дослідження проблематики синтаксичних зв'язків простежуємо в наукових студіях І. Р. Вихованця [1; 2], А. П. Загнітка [3], М. Я. Плющ [11], Н. Л. Іваницької [4], К. Ф. Шульжука [13], М. В. Мірченка [9], О. В. Кульбабської [5], І. І. Меншикова [10], І. С. Попової [10; 12], І. А. Мельник [8] та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості вивчення синтаксичних зв'язків. Для досягнення поставленої мети ставимо перед собою такі завдання: 1) проаналізувати специфіку формування предикативного зв'язку; 2) схарактеризувати підрядний зв'язок і диференціювати його різновиди: прислівний, детермінантний і опосередкований; 3) установити особливості сурядного зв'язку; 4) проаналізувати недиференційований синтаксичний зв'язок; 5) схарактеризувати подвійний синтаксичний зв'язок. Матеріалом дослідження послуговували речення, дібрані з текстів художнього стилю сучасної української літературної мови.

На початку вивчення теми потрібно окреслити її основну проблематику: 1) різниця між синтаксичними зв'язками і семантико-синтаксичними відношеннями; 2) диференційні ознаки синтаксичних зв'язків; 3) предикативний зв'язок як основний різновид синтаксичного зв'язку; 4) ознаки підрядного зв'язку в простому та складному реченнях; 5) прислівний, детермінантний та опосередкований підрядні зв'язки як різновиди підрядного зв'язку в простому реченні; 6) ознаки сурядного зв'язку; 7) особливості недиференційованого і подвійного синтаксичних зв'язків.

Необхідно наголосити, що для визначення компонентів речення й пізнання їхньої специфіки вагоме значення має розрізнення синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень. В українському мовознавстві їхнє концептуальне розмежування належить І. Р. Вихованцеві. Дослідник констатував, що на протигагу синтаксичним зв'язкам, які спрямовані у внутрішню структуру синтаксичних одиниць-конструкцій (речень і словосполучень) і репрезентують їхні формально-граматичні особливості, семантико-синтаксичні відношення виявляють зовнішнє спрямування: виражають значеннєві стосунки поєднаних певним синтаксичним зв'язком синтаксичних одиниць [2, с. 43].

Потрібно звернути увагу студентів на особливості кожного різновиду синтаксичного зв'язку, оскільки це є важливим для аналізу

членів речення. К. Ф. Шульжук визначив синтаксичний зв'язок як «формальний зв'язок між компонентами синтаксичної одиниці (словосполучення, простого речення, складного речення), виражений відповідними мовними засобами» [13, с. 17]. І. С. Попова зарахувала синтаксичні зв'язки до фундаментальних синтаксичних категорій та інтерпретувала їх «як семантико-граматичне відношення між компонентами деякого мовленнєвого ланцюга, яке дозволяє лінгвістично осмислити цей ланцюг і кваліфікувати його як ту чи ту синтаксичну конструкцію, синтаксичну одиницю» [12, с. 71; 10, с. 9]. Синтаксичну особливість зв'язків між членами речення варто характеризувати на основі виокремлення їхніх диференційних синтаксичних ознак. Потрібно наголосити на тому, що напрям формально-синтаксичної залежності (взаємозалежність, односпрямована залежність і відсутність залежності) є основною диференційною ознакою, що розмежовує основні синтаксичні зв'язки [2, с. 22; 6, с. 80; 7, с. 8]. Наголошуємо, що у вирізненні синтаксичних зв'язків важливо правильно визначити тип речення (семантично елементарне або семантично ускладнене).

У реченнєвих конструкціях, услід за І. Р. Вихованцем [1, с. 22–23], виокремлюємо такі види синтаксичних зв'язків: предикативний зв'язок, підрядний зв'язок, сурядний зв'язок, недиференційований синтаксичний зв'язок, подвійний синтаксичний зв'язок. Пояснюємо студентам, що предикативний, сурядний, підрядний зв'язки виокремлюємо у простому, простому ускладненому та складному реченнях, недиференційований синтаксичний зв'язок – у складному реченні, подвійний синтаксичний зв'язок – у простому ускладненому реченні.

Аналіз синтаксичних зв'язків потрібно почати з предикативного зв'язку, бо це основний різновид синтаксичних зв'язків, що поєднує головні члени речення – підмет і присудок, які однаковою мірою передбачають один одного. Цей зв'язок належить до реченнєвих категорій і функціонує в межах простого й складного речень. Він слугує основою двоскладних речень. І. Р. Вихованець виокремив важливі ознаки цього зв'язку, що характеризують його в протиставленні іншим: взаємозалежність поєднуваних предикативним зв'язком компонентів; його передбачуваність; обов'язковість; закритість; формою зв'язку є координація [2, с. 24]. Акцентуємо увагу студентів на тому, що предикативний зв'язок має особливу ознаку – взаємозалежність підмета і присудка. Його передбачуваність окреслена властивостями двох головних членів речення та їхньою різною функційною

роллю в оформленні зв'язку. Із боку присудка передбачуваність зв'язку з підметом семантично вмотивована, з боку підмета передбачуваність більш формальна і залежить від співвідносності іменникових категорій і дієслівних особових форм. Присудок, підпорядковуючи підмет, має з ним певний ступінь узгодження: *Студентка слухає лекцію; Студентка слухала лекцію; Студенти слухали лекцію*. Підмет визначаємо тільки щодо присудка, а присудок – щодо підмета. Взаємозалежні позиції підмета і присудка, пов'язані предикативним зв'язком, передбачають одна одну і є рівноправними, взаємозалежними в синтаксичній реченнєвій конструкції. Особові форми присудка потребують підмета у формі називного відмінка, що визначає граматичну форму присудка. Закритість предикативного зв'язку засвідчує його одноразове застосування в поєднанні підмета і присудка, напр.: *Мчать потяги* (Н. Гуменюк); *У річці світяться Стожари* (Н. Гуменюк); *Ми босими бредемо по росі...*(В. Лазарук); *Я світ нерозгаданий не долюбив* (В. Вербич).

Наголошуємо, що підрядність формує зв'язок залежного й опорного компонентів у реченні чи словосполученні. К. Ф. Шульжук констатував, що підрядний зв'язок – це синтаксичний зв'язок, що виражає граматичну залежність одного компонента від іншого в реченні чи в словосполученні [13, с. 21]. І. Р. Вихованець систематизував диференційні ознаки, властиві підрядному зв'язку в простому і складному реченнях та в словосполученнях і зацентрував увагу на його односпрямованості; односторонній залежності одного компонента від іншого; прислівному / детермінантному різновиді; передбачуваності / непередбачуваності; обов'язковості / необов'язковості; його закритості та типових формах (узгодження, керування і прилягання) [2, с. 27]. Односпрямованість, одностороння залежність – основна ознака підрядного зв'язку. Підрядний зв'язок уводить у реченнєву конструкцію її другорядний компонент, підпорядкований іншому складнику речення, напр.: *Подарував я волю уночі Метелику...* (П. Мах); *Мій прадід з сонця витесав Дніпро* (П. Мах); *Люблю твій сміх і голос твій люблю* (Н. Гуменюк). Формально-синтаксична залежність є специфічною ознакою підрядного зв'язку в простому реченні. Прислівний / детермінантний характер підрядного зв'язку визначає формально-граматичні особливості опорного й залежного компонентів. Ознаку передбачуваності / непередбачуваності зв'язку зумовлюють семантичні особливості опорного компонента.

За передбачуваного підрядного зв'язку головне слово утворює відповідну форму залежного компонента. Підрядний зв'язок виокремлюємо в поєднаннях присудка з відповідними залежними відмінковими (прийменниково-відмінковими) формами іменника: *І пишем вірші на сніжинках білих* (Н. Гуменюк) або в словосполученнях, у яких іменникове слово поєднане із залежною прикметниковою або займенниковою словоформою, напр.: *Біла симфонія снігу пливла над щоглами лісу* (Л. Костенко); *Та не зломить вітер крила мого саду* (І. Драч); *А стара наша груша затріпотіла кожною галузкою...* (П. Перебийніс). Підрядний зв'язок буває також передбачуваний і в складнопідрядних прислівних реченнях, де опорне дієслово зумовлює залежну об'єктну позицію, яку заповнює підрядна частина: *А знаєш, що треба в дорозі людині, Окрім хліба й солі, ковточка води?* (П. Мах); *Я теж відчув, що в цій долині діють якісь могутні енергії...* (О. Бердник), а також у складнопідрядних приіменникових реченнях, у яких опорний іменник уможливорює появу підрядної означальної частини, напр.: *А свічка тріпотить світанком, котрий наш правнук днем назве* (В. Стус); *Ох, не забув же тої дівчини, Котра так щиро кохала!..* (Леся Українка). Обов'язковість / необов'язковість підрядного зв'язку тотожна з ознакою передбачуваності / непередбачуваності, але й відмінна від останньої. Обов'язковість підрядного зв'язку – це його необхідність, а необов'язковість – можливість реалізації залежного компонента. І. Р. Вихованець зауважив, якщо порівняти диференційну ознаку обов'язковості з ознакою передбачуваності, то друга корелює з ознаками обов'язковості й необов'язковості, а отже, передбачуваність підрядного зв'язку іноді супроводжується ознакою обов'язковості зв'язку та виходить поза її межі [2, с. 29]. У простому семантично елементарному реченні обов'язковість підрядного зв'язку засвідчує формально-синтаксична одnobічна залежність, напр.: *Ніжність свою матерям дарую* (І. Жиленко); ... *білка гризе горіха* (Р. Кудлик), а також непідметова позиція суб'єктної семантико-синтаксичної залежності, напр.: *Мені весело...* (Іван Багряний); *А мені страшно їх налякати...* (М. Сингаївський).

Диференційна ознака сили підрядного зв'язку перетинається з його ознаками передбачуваності / непередбачуваності, обов'язковості / необов'язковості (пор. думку І. Р. Вихованця: «у конструкціях, де позиція залежного компонента з валентного погляду передбачувана й обов'язкова, сила зв'язку більша, ніж у конструкціях із формально

передбачуваним, але не обов'язковим залежним компонентом, а особливо – у конструкціях із непередбачуваними й необов'язковими детермінантними компонентами. Це, так би мовити, три зовнішні градації сили підрядного зв'язку, тобто певною мірою зовнішнє розмежування відмінних синтаксичних поєднань. Силу підрядного зв'язку можна диференціювати й у внутрішніх межах конструкцій, поєднаних, наприклад, підрядним зв'язком передбачуваним й обов'язковим» [2, с. 30]). Ознака закритості підрядного зв'язку виражає поєднання тільки двох компонентів, напр.: *Чоловікам не заздрила ніколи* (С. Йовенко); *Ніч підняла завісу* (Л. Костенко).

Потрібно звернути увагу на те, що І. Р. Вихованець виділив два різновиди підрядного зв'язку в реченні – прислівний і детермінантний [1, с. 24]. Ці синтаксичні зв'язки є односпрямованими. Прислівний підрядний зв'язок характерний для простих і складних речень. У простому реченні його зумовлюють: опорне дієслово або його еквівалент, граматична форма опорного іменника щодо залежного прикметникового слова, чітке вираження граматичної форми (зрідка – декількох форм) при опорному компонентів. Основна сфера реалізації прислівного підрядного зв'язку – просте речення. Детермінантний підрядний зв'язок сполучає або детермінантні підрядні частини з головною частиною складнопідрядного речення: *Якби життя за мене говорило, бажав би я усе життя мовчать...* (М. Вінграновський); *Чуєш, земле? Загрими, Щоб здригнувся весь світ* (О. Богачук), або детермінантні члени речення з підметово-присудковою основою простого речення, напр.: *Айгюль прийшла до гуртожитку увечері...* (П. Загребельний); *Квіти щоранку його чекали* (В. Вербич); *Когось під ранок при нагоді Знайшли на сонному городі* (Н. Гуменюк). Підрядний зв'язок між детермінантним й опорним компонентами має слабкий характер порівняно з підрядним прислівниковим зв'язком у сфері речення й словосполучення, який виявляє тісніший характер у зв'язку з семантичними чи формально-граматичними особливостями опорного члена речення або словосполучення [2, с. 26]. А. П. Загнітко відзначив реченнєвотвірні властивості детермінантного зв'язку і поділив його на два різновиди – власне-детермінантний і детермінантно-кореляційний (детермінантно-співвідносний). На його думку, власне-детермінантний підрядний синтаксичний зв'язок репрезентований із-поміж більшості складнопідрядних речень і є виразним зразком співвідношення підрядної і головної

частин у межах єдиної синтаксичної структури. На детермінантно-співвідносний (детермінантно-кореляційний) підрядний синтаксичний зв'язок вказує анафоричний елемент, що співвідносить зміст головної частини зі змістом підрядної і переносить його ядерну значущість до структури останньої [3, с. 364].

Пояснюємо студентам, що опосередкований підрядний зв'язок вирізняють у структурі підрядного зв'язку. Для нього характерна синтаксична нерівноправність поєднаних ним членів речення, один із яких (залежний) підпорядкований опорному і через посередництво опорного співвіднесений із третім компонентом або предикативним ядром, щодо якого координовані семантико-синтаксичні функції опорного й залежного компонентів [2, с. 26]. У реченнєвих конструкціях його основними ознаками є сполучники *тобто* й *або*, закріплений порядок компонентів тощо, напр.: *Мовознавство або лінгвістика – це наука про мову* = *Мовознавство – це наука про мову* + *Лінгвістика – це наука про мову*. Опосередкований підрядний зв'язок не бере участі в структуруванні формально-синтаксичної основи простого речення.

Характерною ознакою сурядного зв'язку є нульовий напрям залежності, тобто відсутність залежності. На противагу синтаксичним зв'язкам (предикативному і підрядному), на основі яких виділяють члени речення – головні і другорядні, сурядний зв'язок не вносить суттєвих змін у реченнєву конструкцію, оскільки він тільки поширює її новими однорідними членами, напр.: *Шила новенькі сукні до свят і подій* (І. Жиленко); *Ні спека дня, ні бурі, ні морози – ніщо не вб'є любов мою живу* (В. Сосюра); *...дерево <...> Голубить небо, вітер, і весну, І день, і ніч, і вечори, і ранки* (В. Стус). Складносурядне речення є базовою структурою щодо простого речення з однорідними членами. Сурядний зв'язок між частинами складносурядного речення не виявляє структурних обмежень і репрезентує незалежність сурядних частин. У його організації складносурядного речення не бере участі третій компонент, який виявляємо у простому реченні з однорідними членами: *Галя засміялася, а за нею засміялися всі хлопці* (Іван Багряний); *Дівчата співали її тихо в суміжній камері, а старий Чумак, почувши цю пісню, нагло вдавився сльозами* (Іван Багряний). І. Р. Вихованець систематизував ознаки сурядного зв'язку, що вирізняють його в усіх синтаксичних одиницях-конструкціях, і зарахував до них відсутність залежності; рівноправність поєднаних

компонентів; відкритість / закритість зв'язку; незалежну координацію як форму зв'язку [2, с. 31]. Члени речення, які поєднані сурядним зв'язком, функціують як рівноправні, незалежні один від одного. Ознака незалежності, рівноправності сурядних компонентів найвиразніше постає в складносурядному реченні, однак виняток становлять деякі складносурядні конструкції із семантико-синтаксичною взаємозалежністю [6, с. 302–311]. Основним засобом вираження рівноправності компонентів є сурядні сполучники. Відкритий сурядний зв'язок (єднальні і розділові сурядні сполучники) поєднує водночас необмежену кількість членів речення, зумовлену лише позамовними чинниками, а закритий сурядний зв'язок (зіставні, протиставні та градаційні сурядні сполучники) пов'язує за одноразового його застосування тільки два компоненти.

Звертаємо увагу студентів на те, що недиференційований синтаксичний зв'язок наявний у більшості різновидів безсполучникового складного речення. У подібних конструкціях нейтралізоване протиставлення сурядного і підрядного зв'язків (за винятком безсполучникових складносурядних речень відкритої структури), напр.: *Життя прожить – не поле перейти* (Й. Струцюк).

Подвійний синтаксичний зв'язок слугує для поєднання двох або більше семантично елементарних простих речень в одне просте ускладнене. Його здебільшого виокремлюють у реченнях, де підмет має подвійний синтаксичний зв'язок з присудковими компонентами. Перший компонент складного (подвійного) присудка виражають особові форми повнозначного дієслова, другий – найчастіше власне-прикметники і дієприкметники: *Панас Павлович <...> акуратно зачесаний шапочною, вимитий, причепурений* (В. Винниченко) = *Панас Павлович <...> акуратно зачесаний + Панас Павлович <...> вимитий + Панас Павлович <...> причепурений.*

У висновках зазначаємо, що синтаксичні зв'язки є важливими для характеристики формально-синтаксичної структури реченневих конструкцій, зокрема для визначення другорядних членів речення, для розуміння їхнього граматичного вираження. Труднощі аналізу синтаксичних зв'язків полягають у встановленні їхніх диференційних ознак, які, вказуючи на напрям залежності між членами речення, не виходять за межі синтаксичної семантики. Основні різновиди синтаксичного зв'язку характеризують специфіку творення різнотипних синтаксичних одиниць та особливості різноманітних трансформаційних перетворень.

Література

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови: монографія. Київ: Наук. думка, 1992. 224 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови: монографія. Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
3. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Синтаксис: монографія. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. 992 с.
4. Іваницька Н. Л. Нариси з синтаксису української мови: монографія. Вінниця, 2011. 183 с.
5. Кульбабська О. В. Вторинна предикація у простому реченні: монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. 672 с.
6. Мasiцька Т. Є. Типологія семантико-синтаксичних реченнєвих залежностей: монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2016. 416 с.
7. Мasiцька Т. Є. Семантико-синтаксичні реченнєві залежності в сучасній українській літературній мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2017. 36 с.
8. Мельник І. А. Транспозиційна граматики українського дієслова: монографія. Луцьк: Надстир'я, 2015. 476 с.
9. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. Вид. 2-ге, переробл. 393 с.
10. Меншиков І. І., Попова І. С. Синтаксичні зв'язки слів у сучасній українській літературній мові: монографія. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2001. 90 с.
11. Плющ М. Я. Словоформа у семантично елементарному та ускладненому реченні: монографія. Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2011. 362 с.
12. Попова І. Основні параметри системних синтаксичних зв'язків у сучасній українській мові. *Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія*. 2009. Випуск 475–477. С.71–77.
13. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 408 с.

References

1. Vykhovanets I. R. *Narysy z funktsionalnoho syntaksysu ukrainskoi movy* [Essays of the functional syntax of the Ukrainian language]. Kyiv, 1992. 224 p. (in Ukrainian).
2. Vykhovanets I. R. *Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys* [Grammar of the Ukrainian language. Syntax]. Kyiv, 1993. 368 p. (in Ukrainian).
3. Zahnitko A. P. *Teoretychna hramatyka ukrainskoi movy. Morfolohiia. Syntaksys* [Theoretical grammar of the Ukrainian language. Morphology. Syntax]. Donetsk, 2011. 992 p. (in Ukrainian).
4. Ivanytska N. L. *Narysy z syntaksysu ukrainskoi movy* [Essays of the syntax of the Ukrainian language]. Vinnytsia, 2011. 183 p. (in Ukrainian).

5. Kulbabska O. V. *Vtorynna predykatsiia u prostomu rechenni* [Secondary predication in a simple sentence]. Chernivtsi, 2011. 672 p. (in Ukrainian).
6. Masytska T. Ye. *Typolohiia semantyko-syntaksychnykh rechennievkykh zalezhnosti* [Typology of semantic-syntactic dependencies]. Lutsk, 2016. 416 p. (in Ukrainian).
7. Masytska T. Ye. *Semantyko-syntaksychni rechennievi zalezhnosti v suchasni ukrainskii literaturnii movi* [Semantic-syntactic Sentence Dependencies in Modern Ukrainian Literary Language]. Extended abstract of Doctoral dissertation (The Ukrainian language). Kyiv, 2017. 36 p. (in Ukrainian).
8. Melnyk I. A. *Transpozyciina hramatyka ukrainskoho diieslova* [Transpositional grammar of the Ukrainian verb]. Lutsk, 2015. 476 p. (in Ukrainian).
9. Mirchenko M. V. *Struktura syntaksychnykh katehorii* [The structure of syntactic categories]. Lutsk, 2004, edition 2. 393 p. (in Ukrainian).
10. Menshykov I. I., Popova I. S. *Syntaksychni zviazky sliv u suchasni ukrainskii literaturnii movi* [Syntactic connections of the words in the modern Ukrainian literary language]. Dnipropetrovsk, 2001. 90 p. (in Ukrainian).
11. Pliushch M. Ya. *Slovoforma u semantychno elementarnomu ta uskladnenomu rechenni* [Wordform in a semantically elementary and complex sentence]. Kyiv, 2011. 362 p. (in Ukrainian).
12. Popova I. *Osnovni parametry systemnykh syntaksychnykh zviazkiv u suchasni ukrainskii movi* [The main parameters of the system syntactic relations in the modern Ukrainian language]. In: *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Slovianska filolohiia*, 2009, issue 475–477. pp.71–77. (in Ukrainian).
13. Shulzhuk K. F. *Syntaksys ukrainskoi movy* [Syntax of the Ukrainian language]. Kyiv, 2004. 408 p. (in Ukrainian).

Tetiana Masytska, Oleksandra Gandzuk. Study of Formal-Syntax Structure of a Sentence: Syntactic Connections. The article deals features of studying syntactic connections, on the basis of which we determine the formal-syntactic structure of sentence units. The main problem of studying syntactic connections is clarified: 1) the difference between syntactic connections and semantic-syntactic relations; 2) differential features of syntactic connections; 3) predicative connection as the main type of syntactic connection; 4) signs of subordination connection in simple and complex sentences; 5) connection of word, determinant and indirect connections as types of subordination connection in a simple sentence; 6) signs of compound connection; 7) features of undifferentiated and double syntactic connections. To determine the components of a sentence, it is important to distinguish between syntactic connections and semantic-syntactic relations. The syntactic specificity of the relations between the members of the sentence on the basis of the separation of their differential features is characterized. The direction of formal-syntactic dependence (interdependence, unidirectional dependence and absence of dependence) is the main differential feature of delimitation of basic syntactic connections. Peculiarities of

predicative connection formation are traced; the subordination connection is analyzed and its varieties are systematized: word's connections, determinant and indirect connections; the specifics of compound connection is established; undifferentiated syntactic connection is characterized; the double syntactic connection is analyzed. Syntactic connections are important for determining the components of a sentence and understanding their grammatical expression.

Key words: construction of sentence, formal-syntactic dependency, syntactic connection, predicative connection, subordination connection, subordination connection of word, determinant subordination connection, indirect subordination connection, compound connection, undifferentiated syntactic connection, double syntactic connection.

Масицька Тетяна Євгенівна – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0002-2375-1117>; masytska.tetiana@eenu.edu.ua
Гандзюк Олександра Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Олександр Межов, Оксана Межова

Формування культуромовних компетентностей майбутніх учителів-словесників і школярів засобами синтаксису української мови

У статті здійснено комплексний аналіз основних підходів і засобів навчання синтаксису української мови у вищій та середній школі, що сприяють формуванню культуромовних компетентностей майбутніх учителів-словесників й учнів закладів загальної середньої освіти. В умовах оновленої освітньої парадигми належне формування культуромовних компетентностей здобувачів вищої і середньої освіти забезпечить інтеграція системно-описового (структурного), когнітивно-семантичного, комунікативно-прагматичного, інтонаційно-пунктуаційного, експресивно-стилістичного, дискурсивного й інших підходів під час навчання синтаксису української мови із обов'язковим залученням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. В основі формального аспекту вивчення синтаксису опис структурних типів речення, його формально-граматичної будови, синтаксичних зв'язків і виділюваних на їхній основі головних та другорядних членів речення. Когнітивно-семантичний аспект ґрунтований на взаємозв'язку мови і мислення з позамовною дійсністю, а також пізнавальній функції мови. Здобувачі освіти повинні усвідомлювати логіко-семантичні відношення між компонентами простого і складного речення. Інтонаційно-пунктуаційний аспект неодмінно повинен супроводжувати вивчення структурно-семантичних особливостей речень різних типів, адже правописні компетентності є основою культури писемного мовлення особистості, а інтонаційні – усного. Комунікативно-прагматичний аспект речення спрямований у сферу мовлення і пов'язаний з основною функцією мови – комунікативною. Він передбачає вивчення типів речень за метою висловлювання, їх актуального членування, класифікації та структури мовленнєвих актів відповідно до комунікативної інтенції мовця. Стилістичний аспект уможливорює використання виражальних можливостей різних типів речень у текстах усіх стилів мовлення. Перспективним є дослідження специфіки формування культуромовних компетентностей здобувачів освіти засоби морфології та словотвору.

Ключові слова: культуромовна компетентність, синтаксис, українська мова, учитель-словесник, учень, когнітивно-семантичний, комунікативно-прагматичний, інтонаційно-пунктуаційний, експресивно-стилістичний, дискурсивний аспекти.

Важливим складником і пріоритетним завданням філологічної та педагогічної освіти є культуромовна компетентність майбутніх учителів-словесників, яку формує не лише спеціальний курс «Культура мови і риторика», а й увесь цикл практичноспрямованих лінгвістичних дисциплін в університетах, передовсім таких як «Правописна компетентність учителя», «Практичний курс української мови», «Фонетика і лексикологія української мови», «Морфеміка, словотвір, морфологія української мови», «Синтаксис української мови», «Стилістика української мови». Адже культуромовна компетентність охоплює вміння й навички написання слів відповідно до чинних норм, правильної вимови звуків і звукосполук, словозміни, словотворення та слововживання, нормативного наголошення слів та інтонування висловлень, їх логічної побудови й граматичного оформлення, доцільного й мотивованого стилістичного використання для досягнення комунікативної мети спілкування.

Вагоме місце серед них посідають синтаксичні компетентності, які почасти недооцінюють викладачі, акцентуючи увагу на формуванні правописних і лексичних компетентностей здобувачів освіти. «Синтаксична компетентність, – за визначенням В. Сидоренко, – є однією з основних предметних компетентностей у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних школярам у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, текст, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації» [10, с. 8]. Практика вивчення як рідної, так і іноземної мов неодноразово доводить, що для повноцінного спілкування недостатньо мати багатий словниковий запас, а й треба вміти ці слова правильно поєднувати між собою для продукування зв'язного логічного мовлення з виразним інтонуванням, нормативним граматичним та пунктуаційним оформленням. Нерідко незнання законів синтаксису утруднює порозуміння не лише одномовних, а й різномовних учасників комунікативного процесу навіть при належному рівні

слововживання й словотворення, що призводить до недосягнення комунікативної мети і як наслідок неуспішності мовленнєвих актів. Саме синтаксисові як найвищому ярусу мовної системи підпорядковані фонетичний, лексичний, фразеологічний, словотвірний, морфологічний рівні й стилістичні ресурси кожної мови. Об'єктом вивчення синтаксису, як і інших розділів мовознавства, є слово, але не ізольоване, а у зв'язках з іншими словами, думкою та позамовною дійсністю. Унаслідок такої взаємодії в мовній системі формуються одиниці вищого порядку – словосполучення та речення. А речення є базою для творення вже у сфері мовлення висловлень, складних синтаксичних конструкцій і текстів як основних засобів комунікації між людьми. Щоб уміти правильно конструювати усне й писемне зв'язне мовлення, демонструючи при цьому належний рівень логічного мислення й високу культуру спілкування, майбутньому філологу й викладачеві-словеснику потрібно бездоганно знати закономірності сполучуваності слів у простому реченні, предикативних частин у складному, висловлень у тексті відповідно до національної специфіки синтаксису української мови.

Безпосередньо спрямований у сферу мовленнєвої комунікації, синтаксис забезпечує реалізацію найважливіших функцій мови, серед яких комунікативна, мислетворча, пізнавальна, експресивна. У зв'язку з цим сьогодні основна увага граматичної науки й лінгводидактики спрямована не стільки на формальний (традиційний) аспект синтаксису, скільки комунікативно-прагматичний, когнітивно-семантичний, інтонаційно-пунктуаційний, експресивно-стилістичний тощо у їх тісній взаємодії. Підтвердженням цього є опубліковані на рубежі століть не лише відповідні монографії, статті у фахових виданнях, а й видані для студентів університетів підручники й навчальні посібники із синтаксису української мови, зокрема І. Р. Вихованця, П. С. Дудика, І. І. Слинька, Н. В. Гуйванюк, Н. Л. Іваницької, М. Я. Плющ, К. Ф. Шульжука, А. П. Загнітка, А. К. Мойсієнка та ін., а також підручники з української мови для учнів загальноосвітніх навчальних закладів за редакцією І. Р. Вихованця.

Принципи поєднання системно-описового й комунікативно-діяльнісного підходів у викладанні синтаксису української мови дослідила І. Кухарчук [5], інтеграцію системно-описового, функційно-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови – Т. Донченко і В. Луценко [3], аналітич-

ний аспект навчання синтаксису учнів 8–9 класів – Н. Голуб [2], особливості використання синтаксичного матеріалу в процесі розвитку зв'язного мовлення – Л. Шевцова [13], функціональний підхід у методиці навчання української мови (на рівні синтаксису) – С. Єрмоленко [4], психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису – М. Пентелюк і Т. Гнаткович [8], формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису – С. Омельчук [7], лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми – В. Сидоренко [10], сучасні підходи до вивчення категорії звертання в курсі «Синтаксис української мови» для студентів-філологів – О. Межов [6].

Мета пропонованої статті – здійснити комплексний аналіз основних підходів і засобів навчання синтаксису української мови у вищій та середній школі, що сприяють формуванню культуромовних компетентностей майбутніх учителів-словесників й учнів закладів загальної середньої освіти.

Найбільш розроблено у вітчизняному мовознавстві формальний аспект синтаксису, в основі якого опис структурних типів речення, його формально-граматичної будови, синтаксичних зв'язків і виділюваних на їхній основі головних та другорядних членів речення. У шкільному курсі української мови цей традиційний підхід до вивчення синтаксичних одиниць представлено найповніше. Учні детально вивчають закономірності поділу речень за граматичною організованістю на прості і складні, односкладні і двоскладні, поширені й непоширені, повні й неповні, ускладнені та неускладнені, словосполучень – на іменні, дієслівні, прислівникові. Для кращого засвоєння ними типології словосполучень, простих і складних речень на перших уроках синтаксису вчитель може унаочнити структурно-логічні схеми класифікації речень, використовуючи, наприклад, відомий метод інтелект-карт [1; 9].

Якщо поділ словосполучень за категорійно-морфологічним характером головного компонента на іменні (іменникові, прикметникові, числівникові, займенникові), дієслівні і прислівникові не викликає труднощів в учнів, то розрізнення форм (способів) підрядного зв'язку в словосполученні, особливо керування і прилягання складне для сприйняття. За основною шкільною програмою цей матеріал тепер не

вивчають, проте майбутні вчителі-словесники повинні орієнтуватися у цих проблемних питаннях синтаксису, які вони зможуть висвітлити на факультативах або у класах із поглибленим вивченням лінгвістичних дисциплін, адже на синтаксичних зв'язках побудована вся граматична система мови. Необхідно приділити особливу увагу складним випадкам і варіантам синтаксичного керування у конструкціях на зразок *навчати мови (не мові), вибачати другові (не друга), надіслати поштою (не по пошті), завідувач відділу (не відділом), командувач армії (не армією), доглядати хворого (не за хворим), глузувати, насміхатися з нього (не над ним), їхати по гриби (не за грибами), опанування курсу (не курсом), відгук про книгу (не на книгу), заступник директора з виховної роботи (не по виховній роботі), характерний для нього (не йому), властивий йому (не для нього); узгодження (координації) присудка з підметом: *п'ятдесят один депутат балотується; більшість студентів працювала; багато дітей вивчатиме іноземні мови; чимало людей, які багато років пропрацювали на виробництві, тепер шукають роботу; він був активним учасником Майдану; батько з сином відвідали футбольний матч; виставка-продаж вразила нас; СБУ повідомила; МОН рекомендувало; кореляції прикладки й означуваного слова: народився в місті Києві, їхали вулицею Хрещатик, піднялися на гору Говерла, навчалась у місті Чернівці, редактор журналу «Дзвін».**

Педагог повинен попрацювати над тим, щоб учні навчилися розрізняти односкладні номінативні речення і двоскладні неповні, наголошуючи, що в односкладних називних реченнях не буває обставин місця або часу. За їх наявності при називному відмінку іменника, речення потрібно кваліфікувати як неповні двоскладні, пор.: *Зоря... Цвіти... І гай, і поле... Над ставом верби золоті...* (В. Сосюра); *Біля білої вежі чорне дерево* (Л. Костенко). На пропуск (еліпсис) присудка у наведених двох останніх неповних двоскладних реченнях вказують обставини місця. Проблемним для школярів є також розмежування двоскладних неповних та односкладних (означено-особових, неозначено-особових, узагальнено-особових) речень. В односкладних конструкціях *Пливу по хвилі споминів* (П. Воронько); *Нас розлучали з рідними, з життям...* (Б. Олійник); *Радій хлібові не в полі, а в stodолі* (Народна творчість) зацентровано на дії, а не на означеному, неозначеному чи узагальненому її виконавцеві, тому він не потребує відновлення через контекст чи мовленнєву ситуацію,

а речення за структурою й семантикою є повними, зберігаючи інформаційну повноцінність і комунікативну функцію. Учитель має пояснити, що односкладні речення протиставляємо двоскладним, а неповні – повним. При цьому і двоскладні, і односкладні конструкції можуть бути повними й неповними. Якщо у неповних реченнях пропущений головний чи другорядний член відновлюємо з контексту, мовленнєвої ситуації або зі структури самого речення, то в односкладних єдиний головний член самодостатній, незалежний і не потребує відновлення іншого головного члена, пор.: *Послухаю цей дощ. Підкрався і шумить* (Л. Костенко). Перше речення односкладне означено-особове повне, у якому акцентовано дієслівний головний член, який, вказуючи на першу особу мовця, не вимагає обов'язкового вербалізованого діяча. У наступному неповному двоскладному реченні пропущений підмет відновлюємо не з самої структури, а з попереднього контексту (зрозуміло, що йдеться про *дощ*).

Чимало навчальних годин у школі відведено на опрацювання способів вираження головних і другорядних членів речення, традиційно кваліфікованих як підмети, присудки, додатки, означення й обставини. Проблемним у науковій граматиці й шкільному курсі української мови є розмежування неузгоджених означень і приіменних додатків, обставин і додатків, що оформлені непрямими відмінками іменників із прийменниками чи без них, а також прикладок й означуваних іменників у реченнях на зразок *Плащі (які?) із льону, як з нейлону, блищать (на чому?) на плечах (яких?) лип і кленів...* (Д. Павличко); *Ні співу (чийого?) пташок, ні зудіння (чийого?) комахи не чути* (В. Шевчук); *Повій, вітре, (куди?) на Вкраїну, де покинув я дівчину...* (С. Руданський); *До мене (до кого?) ніч прийшла купати зорі в моїх очах (у чому?)* (В. Лучук); *Можна було подумати, що то кошари (для кого?) для овець, а не хати (для кого?) для людей* (І. Нечуй-Левицький); *Нам слово треба (навіщо?) для життя, для дії* (Л. Горлач); *Господиня-осінь владарює...* (П. Палій). Тому вчитель повинен навести основні критерії й чіткі практичні рекомендації щодо їх розрізнення.

Недостатньо, на наш погляд, у шкільному синтаксисі (на відміну від вишівського, де цьому питанню приділяють сьогодні велику увагу) висвітлено когнітивно-семантичний аспект, ґрунтований на взаємозв'язку мови й мислення з позамовною дійсністю, а також пізнавальній функції мови. Речення є не тільки структурною

(формальною) одиницею, побудованою за певною моделлю (структурною схемою) із головними і другорядними членами, а й знаком ситуації (чи кількох пов'язаних ситуацій позамовної дійсності). Тому учні, крім головних і другорядних членів формальної структури речення, повинні усвідомлювати логіко-семантичні відношення між компонентами простого речення, виділяючи на їхній основі такі семантичні компоненти (семантими), як дія, процес, стан, якісна ознака, кількісна ознака, час, причина, умова, мета, допустовість, місце, напрям руху, діяч (виконавець дії), носій стану, адресат, об'єкт, знаряддя, засіб тощо. У складному реченні потрібно також чітко розуміти логіко-змістові відношення між частинами складнопідрядного речення (означальні, з'ясувально-об'єктні, просторові, часові, причинові, умовні, цільові, допустові), складносурядного (єднально-перелічувальні, приєднувальні, зіставні, протиставні, градаційні), безсполучникового (єднально-перелічувальні, зіставні, протиставні, з'ясувально-об'єктні, пояснювальні, причинові, часові, причиново-наслідкові, умовно-наслідкові тощо). Школярі нерідко сплутують такі поняття, як причина, наслідок, умова, допустовість, мета, не завжди розрізняють дію, процес і стан, суб'єкт, об'єкт і адресат. А це важливі логіко-семантичні категорії, які лежать в основі мислення людини, пізнання її довколишнього світу.

Інтонаційно-пунктуаційний аспект неодмінно повинен супроводжувати вивчення структурно-семантичних особливостей насамперед неповних речень, однорідних членів речення й узагальнювальних слів, відокремлених, вставних, вставлених компонентів і звертань, а також безсполучникових складних речень і конструкцій із прямою мовою, адже правописні компетентності є основою культури писемного мовлення особистості, а інтонаційні – усного. Шкільна програма з української мови й підручники засвідчують, що інтонуванню різних типів висловлень і розстановці розділових знаків на уроках приділяють належну увагу під час вивчення кожної з цих тем, практикуючи всі види мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання (прослуховування текстів із різними видами синтаксичних одиниць), читання та говоріння (виразне читання текстів, переказування, творення власних висловлень тощо) й письмо. Не повинні забувати про цей аспект синтаксису й викладачі університетів, готуючи до роботи в школі вчителів-філологів. Треба роз'яснити їм, що інтонація формується єдністю таких усно-розмовних взаємозалежних якостей: мелодикою, інтенсивністю (силою), наголосом, темпом і тембром мовлення, паузами.

Комунікативно-прагматичний аспект речення спрямований у сферу мовлення і пов'язаний з основною функцією мови – комунікативною. Він передбачає вивчення як у вищій, так і середній школі: а) типів речень за метою висловлювання (розповідних, питальних, спонукальних), інтонацією (окличних і неокличних); б) їх актуального членування на тему (відоме) і рему (нове), орієнтованого на актуальну інформацію для конкретної комунікативної ситуації; в) класифікації та структури мовленнєвих актів, що передбачають адресанта й адресата; г) комунікативної інтенції (наміру, ілокутивної мети) мовця і його впливу на реципієнта, що визначає успішність / неуспішність мовленнєвого акту тощо. У новій шкільній програмі зроблено акцент на цьому аспекті, який супроводжуючи всі розділи й теми, вивчається на рівні найбільшої синтаксичної одиниці системи мовлення – тексту.

Ще у п'ятих – сьомих класах учні отримують загальні уявлення про мовлення, ситуацію спілкування та її складники: адресата мовлення (того, хто говорить або пише), адресанта мовлення (того, до кого спрямоване мовлення), мету й місце спілкування; види мовленнєвої діяльності, її усну та письмову, монологічну й діалогічну форми; текст і його ознаки: тему і основну думку, задум, наявність двох і більше речень, зв'язність, завершеність; поділ його на мікротеми й абзаци, а речення в тексті – на відоме й нове; лексико-граматичні засоби зв'язку речень у тексті, зокрема синоніми, повтори, спільнокореневі слова, службові і вставні слова, єдність видо-часових форм дієслів-присудків, займенники, числівники; види речень за метою висловлювання; типи текстів – розповідь, опис, роздум; їхні структурні особливості: наявність зачину, основної частини і кінцівки, послідовність викладу змісту; послідовний і паралельний зв'язки речень у тексті.

У восьмих – дев'ятих класах під час вивчення розділу «Синтаксис і пунктуація» школярі поглиблюють отримані в попередні роки знання, удосконалюючи вміння й навички визначати причиново-наслідкові зв'язки у тексті; складати діалогічні й монологічні тексти певного типу і стилю мовлення відповідно до задуму, комунікативної мети, застосовуючи риторичні засоби для привернення уваги до адресата повідомлення й упорядковуючи дібрані відомості в логічній послідовності; складати й розігрувати діалоги відповідно до запропонованої ситуації спілкування і запитань, досягаючи комуніка-

тивної мети; забезпечувати зв'язність тексту, добираючи відповідні мовні засоби; правильно будувати висловлювання й тексти на певну соціокультурну тему, вдосконалюючи їхню структуру й зв'язність викладу думок, використовуючи вивчені засоби зв'язку речень, добираючи із синонімів найбільш відповідні обраному стилю й ситуації спілкування, використовуючи синтаксичні засоби привернення уваги слухачів та вираження особистого ставлення до висловлюваного; конструювати тексти на певну тему, доцільно розподіляючи їх на складні синтаксичні цілі й абзаци відповідно до комунікативного задуму, використовуючи членування речень на відоме й нове для забезпечення оптимальної зв'язності текстів [11].

У процесі вивчення синтаксису в школі, особливо десятих – одинадцятих класах, комунікативно-прагматичний аспект тісно пов'язаний із стилістичним, завдяки чому учні набувають компетентностей визначати стилістичну роль синтаксичних одиниць, складати усні чи письмові висловлювання, твори різних стилів, жанрів і типів мовлення на певну соціокультурну тему відповідно до ситуації спілкування й комунікативного завдання, використовуючи виражальні можливості різних типів речень [12].

Безумовно, майбутній учитель-словесник повинен володіти не лише глибокими теоретичними знаннями синтаксису, а й методикою викладання такого розділу в шкільному курсі української мови. Для цього необхідно насамперед ґрунтовно вивчити мету, завдання, структуру й зміст *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів*, яка передбачає пріоритетним формування мовленнєвих компетентностей учнів – вироблення здатності вільно й комунікативно виправдано (доцільно) користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (авдіювання, читання, говоріння, письмо) за різних життєвих обставин (мовленнєва змістова лінія), а робота над мовною теорією – фонетикою, лексикологією, граматику, правописом, стилістикою (мовна змістова лінія) має бути підпорядкована інтересам розвитку мовлення [11; 12]. Взаємодія двох основних змістових ліній – мовної та мовленнєвої – визначає структуру й зміст вивчення усіх розділів мовознавства загалом і синтаксису зокрема в шкільному курсі української мови. Під час вивчення синтаксису на рівні основної і старшої школи (із п'ятого по одинадцятий клас) передбачено систематичне використання у процесі опрацювання мовної змістової лінії (структурно-семантичних типів речень

і словосполучень, складних синтаксичних цілих, засобів вираження членів речення і способів їх синтаксичного зв'язку тощо) внутрішньо-предметних зв'язків із лексикою, фразеологією, морфологією, культурою мовлення, риторикою і стилістикою, а також текстом, на рівні якого вдосконалення мовленнєво-комунікативних умінь і навичок учнів із безпосереднім виходом на мовленнєву практику є набагато ефективнішим. Така система навчання, безперечно, долає недоліки традиційного лінійного викладу навчального матеріалу й уможлиблює систематичний і різнобічний мовленнєвий розвиток школярів упродовж усього шкільного курсу української мови.

Отож, основними напрямками формування синтаксичних компетентностей школярів є правильність і комунікативна доцільність мовлення. Якщо в середніх класах більшу увагу слід приділяти вивченню синтаксичних і пунктуаційних норм літературної мови, то у старших – мотивованому використанню різнотипних синтаксичних одиниць відповідно до комунікативної мети й стилю спілкування. Для цього здобувачів освіти потрібно навчити обирати з-поміж декількох нормативних синтаксичних синонімів найдоцільніші для конкретної мовленнєвої ситуації. Знання синтаксичної синонімії, пов'язаної з можливістю передавати певну думку, зміст різними формальними засобами, і вміння вживати в різних стилях і жанрах мовлення найбільш вдалі словосполучення, різні за будовою й метою висловлювання речення із ряду синонімічних передбачено шкільною програмою під час вивчення кожної теми.

Об'єктами вивчення школярів є синонімія словосполучень різної будови, членів речення (синтаксичних словоформ, приєднаних конструкцій), двоскладних й односкладних, повних і неповних речень, рядів однорідних членів, вставних слів і речень, простих речень з відокремленими членами і складних речень, різних способів передачі прямої мови, складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових складних речень, різних видів сполучників тощо. У процесі вивчення синтаксису учень повинен навчитися знаходити відповідні речення у тексті, правильно їх інтонувати й розставляти розділові знаки, виявляти й виправляти помилки, самостійно конструювати словосполучення і речення різних видів, зокрема й синонімічні, аналізувати та оцінювати виражальні можливості синтаксичних одиниць у різностильових текстах, будувати власні висловлювання, використовуючи виражальні можливості речень різних типів в усному і писемному мовленні.

Міжпредметні зв'язки синтаксису української мови з національною літературою, історією та культурою, суспільствознавством, етикою тощо втілює соціокультурна змістова лінія, «покликана забезпечувати системність патріотичного, морального, естетичного виховання учнів, реалізовувати завдання соціалізації шкільної молоді, бути орієнтиром у спрямуванні навчання на оволодіння всіма ключовими компетентностями» [12, с. 4]. Вдало дібрані вчителями-словесниками різностильові тексти відповідної тематики, зокрема про загальнолюдські й національні духовно-культурні цінності, моральні норми, слугуватимуть не лише як дидактичний матеріал для мовної і мовленнєвої змістових ліній, а й уможливллять формування соціокультурних компетентностей здобувачів освіти завдяки комплексу завдань щодо ідейно-тематичного спрямування їх змісту.

Отже, в умовах оновленої освітньої парадигми належному формуванню культуромовних компетентностей майбутніх учителів-словесників й учнів закладів загальної середньої освіти сприятиме інтеграція системно-описового (структурного), когнітивно-семантичного, комунікативно-прагматичного, інтонаційно-пунктуаційного, експресивно-стилістичного, дискурсивного й інших підходів у навчанні синтаксису української мови із обов'язковим залученням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Перспективним у цьому плані є дослідження специфіки формування культуромовних компетентностей здобувачів освіти засоби морфології та словотвору.

Література

1. Вітюк В. В., Лякішева А. В. Інтелектуальні карти як засіб формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 111–126. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3224> (дата звернення: 17.01.2020).
2. Голуб Н. Навчання синтаксису учнів 8–9 класів: аналітичний аспект. *Українська мова і література у школі*. 2015. № 5/6. С. 2–6.
3. Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 3. С. 5–9.
4. Єрмоленко С. Я. Функціональний підхід у методиці навчання української мови (на рівні синтаксису). *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2 (19). С. 111–118.

5. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у фаховій підготовці вчителя-словесника. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 50–54.
6. Межов О. Г. Сучасні підходи до вивчення категорії звертання в курсі «Синтаксис української мови» для студентів-філологів. *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. Київ : НаУКМА, 2019. Вип. 5. С. 170–185.
7. Омельчук С. А. Формування мовленнєвокомунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.
8. Пентелюк М., Гнаткович Т. Психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 64. С. 88–94.
9. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 185–196. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2187> (дата звернення: 16.01.2020).
10. Сидоренко В. В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 7–19.
11. Українська мова. 5–9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 17.01.2020).
12. Українська мова. 10–11 класи (рівень стандарту): програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 17.01.2020).
13. Шевцова Л. С. Використання синтаксичного матеріалу в процесі розвитку зв'язного мовлення. *Педагогічна Житомирщина*. 2010. № 5–6. С. 16–18.

References

1. Vitiuk V. V., Liakisheva A. V. Intelktual'ni karty yak zasib formuvannya pravopysnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [Intellectual maps as a means of spelling competence development of elementary school teachers]. In: *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, 2019, vol. 74, no. 6, pp. 111–126. Available at: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3224>. (in Ukrainian).
2. Holub N. Navchannia syntaksysu uchniv 8–9 klasiv: analitychnyi aspekt [Teaching syntax to students in grades 8–9: an analytical aspect]. In: *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2015, no. 5/6, pp. 2–6. (in Ukrainian).

3. Donchenko T., Lutsenko V. Intehratsiya systemno-opysovoho, funktsional'no-stylistychnoho i komunikatyvnodiyal'nisnoho pidkhodiv do vyvchennya ukrayins'koyi movy [Integration of the systemdescriptive, functional-stylistic and communicativeactivity approaches to learning of the Ukrainian language]. In: *Ukrains'ka mova i literatura v shkoli*, 2005, no. 3, pp. 5–9. (in Ukrainian).
4. Yermolenko S. Funktsional'nyy pidkhid u metodytsi navchannya ukrayins'koyi movy (na rivni syntaksysu [Functional approach to the methodology of teaching the Ukrainian language (at the level of syntax)]. In: *Naukovyy visnyk melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 2017, no. 2 (19), pp. 111–118. (in Ukrainian).
5. Kukharchuk I. O. Komunikatyvno-dialnisnyi pidkhid do vyvchennya syntaksysu u fakhovii pidhotovtsi vchytelya-slovesnyka [Communicative-activity approach to the study of syntax in the professional training of teachers-vocabulary]. In: *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2005, no. 2, pp. 50–54. (in Ukrainian).
6. Mezhev O. Suchasni pidkhody do vyvchennya katehoriyi zvertannya v kursi «Syntaksys ukrayins'koyi movy» dlya studentiv-filolohiv [Modern approaches to studying of the category of address in the course «Syntax of the Ukrainian language» for Philology students]. In: *Language: Classic – Modern – Postmodern*, 2019, no. 5, pp. 170–185. (in Ukrainian).
7. Omel'chuk S. A. Formuvannya movlennyevokomunikatyvnykh umin' uchniv osnovnoyi shkoly na zavershal'nomu etapi vyvchennya syntaksysu [Formation of speechcommunicative skills of primary school students at the final stage of studying syntaxauthor's abstract]. Extended abstract of PhD dissertation: [Theory and methods of teaching (Ukrainian language). Kyiv, 2003. 20 p. (in Ukrainian).
8. Penteliuk M. I., Hnatkovich T. D. Psykholohichni zasady kompetentnisnoho pidkhodu do vyvchennya syntaksysu [Psychological foundations of competence approach to the studying of the syntax]. In: *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. 2013, issue 64, pp. 88–94. (in Ukrainian).
9. Romanovskiy O. G., Grineva V. M., Rezvan O. O. Mental'ni karty yak innovatsiynyy sposib orhanizatsiyi informatsiyi v navchal'nomu protsesi vyshchoyi shkoly [Mental maps as an innovative way of the information organization within the higher education process]. In: *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, 2018, vol. 64, no. 2, pp. 185–196. Available at: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2187>. (in Ukrainian).
10. Sydorenko V. V. Linhvodydaktychni zasady navchannya syntaksysu y punktuatsiyi ukrayins'koyi movy uchniv 8-9 klasiv v umovakh onovlenoyi osvitynoyi paradyhmy [Linguodidactic principles of teaching syntax and punctuation of the Ukrainian language for students of grades 8–9 in conditions of renewed educational paradigm]. In: *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2015, no. 1, pp. 6–13. (in Ukrainian).
11. *Ukrains'ka mova. 5–9 klasy: prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv*. [Ukrainian language. Grades 5–9: a program for secondary schools].

Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. (in Ukrainian).

12. Ukrayins'ka mova. 10–11 klasy (riven standartu): prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. [Ukrainian language. Grades 10–11: a program for secondary schools]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (in Ukrainian).
13. Shevtsova L. S. Vykorystannya syntaksychnoho materialu v protsesi rozvytku zvyaznoho movlennya. Pedahohichna Zhytomyrshchyna. [Use of syntactic material in the process of developing coherent speech]. In: *Педагогічна Житомирщина*, 2010, no. 5–6, pp. 16–18. (in Ukrainian).

Oleksandr Mezhev, Oksana Mezheva. Formation of Cultural-Language Competencies of Future Language and Literature Teachers and Schoolchildren by means of Ukrainian Language Syntax. The article provides a comprehensive analysis of the main approaches and tools for teaching the syntax of the Ukrainian language in higher and secondary school, which contribute to the formation of cultural competences of future language and literature teachers and students of general secondary education. In the conditions of the renewed educational paradigm proper formation of cultural-language competences of applicants of higher and secondary education will be provided by integration of system-descriptive (structural), cognitive-semantic, communicative-pragmatic, intonation-punctuation, expressive-stylistic, discursive and other approaches while learning Ukrainian language syntax with obligatory involvement of intra-subject and inter-subject relations. The formal aspect of the study of syntax is based on the description of the structural types of the sentence, its formal-grammatical structure, syntactic connections and the main and secondary members of the sentence distinguished on their basis. The cognitive-semantic aspect is based on the relationship of language and thinking with extraverbal reality, as well as the cognitive function of language. Students should be aware of the logical and semantic relationships between the components of a simple and complex sentence. Intonation-punctuation aspect must accompany the study of structural and semantic features of sentences of different types, because spelling competencies are the basis of the culture of written speech of the individual, and intonation competencies are the basis of the oral speech of the individual. The communicative-pragmatic aspect of the sentence is directed to the sphere of speech and is connected with the main function of language – communicative. It involves the study of sentences types for the purpose of utterance, their actual division, classification and structure of speech acts in accordance with the communicative intention of the speaker. The stylistic aspect allows the use of expressive possibilities of different types of sentences in the texts of all speech styles. The study of the specifics of the formation of cultural and linguistic competencies of students by means of morphology and word formation is promising.

Key words: cultural competence, syntax, Ukrainian language, language and literature teacher, student, cognitive-semantic, communicative-pragmatic, intonation-punctuation, expressive-stylistic, discursive aspects.

Межов Олександр Григорович – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0002-5299-417X>; mezhov@ukr.net

Межова Оксана Володимирівна – викладач-методист вищої категорії, Волинський фаховий коледж Національного університету харчових технологій

Формування високої мовної культури майбутніх учителів- словесників під час вивчення дисципліни «Правописна та культуромовна компетентності вчителя»

У студії йдеться про формування високої мовної культури майбутніх учителів-словесників в епоху входження суспільства в глобалізаційний простір, що вимагає від сучасного фахівця володіння динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, які визначають його здатність успішно соціалізуватися, провадити професійну й подальшу навчальну діяльність. Курс «Правописна та культуромовна компетентності вчителя» входить до циклу нормативних дисциплін професійного спрямування підготовки бакалавра, за освітньо-професійною програмою Середня освіта. Польська мова. Він має на меті підготувати вчителя з високою мовною компетентністю, готового миттєво реагувати на інформаційні та комунікативні запити суспільства. Класична й новітня наукова, навчально-методична та довідкова література, запропонована для опрацювання, спонукатиме до повсякчасного навчання та самовдосконалення, питання та завдання, передбачені планом практичного заняття, заохочуватимуть до самостійного пошуку необхідної інформації й творчого застосування здобутих знань у різних комунікативних ситуаціях, формуватимуть свідоме ставлення до державної мови, утверджуватимуть рідне українське слово в усій його величі нормативності та довершеності, прилучатимуть до культурних і духовних надбань українського народу й людства загалом, допоможуть виховати національно свідому й духовно багату особистість із цілісними світоглядними уявленнями тощо. Комплекс вдало дібраних практичних завдань і вправ формуватимуть фонетичні, ортоепічні, акцентуаційні, графічні, ортографічні, лексичні, стилістичні, граматичні та пунктуаційні вміння й навички, необхідні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: компетентність, культуромовна компетентність, фонетична компетентність, ортоепічна компетентність, акцентуаційна компетентність, графічна компетентність, ортографічна компетентність, лексична компетентність, стилістична компетентність, морфологічна компетентність, синтаксична компетентність, пунктуаційна компетентність.

Глобалізація суспільства й зумовлені нею всесвітня політична, економічна, культурна інтеграція та уніфікація змінюють звичний

спосіб життя, мислення, спілкування, бачення й розуміння майбутнього, ставлять нові вимоги до сучасного фахівця, успішна професійна діяльність якого залежить від набутих нових знань, навичок, умінь, кардинальних змін у системі освіти, що є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [4].

Сучасний фахівець повинен володіти певним комплексом компетентностей, що становлять динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, які визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [4]. Тому закономірно, що одним із важливих завдань, які сьогодні постають перед закладами вищої освіти, – підготувати вчителя з високою мовною компетентністю, готового миттєво реагувати на інформаційні та комунікативні виклики сучасного суспільства.

До нормативних дисциплін професійного спрямування підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (польська)), освітньо-професійної програми *Середня освіта. Польська мова* належить курс «Правописна та культуромовна компетентності вчителя», що передбачає практичні заняття (112 год.), самостійну роботу (84 год.), консультації (14 год.), усього – 210 год. / 7 кредитів, його вивчають протягом другого і третього семестрів. Предметом навчальної дисципліни є вивчення правописних, фонетичних, ортоепічних, акцентуаційних, графічних, ортографічних, лексичних, стилістичних, граматичних і пунктуаційних норм сучасної української літературної мови як підґрунтя правописної та культуромовної компетентностей вчителя, оволодіння культурою усного та писемного мовлення; вироблення умінь і навичок застосувати у практиці професійного спілкування ефективні прийоми й засоби вербальної та невербальної комунікації, правила вимови та чергувань звуків і звукосполук, інтонування висловлень, наголошення та правопису слів, слововживання, словозміни й пунктуації, редагувати тексти з фонетичними, ортоепічними, наголосовими, лексичними, ортографічними, граматичними, пунктуаційними та стилістичними помилками тощо.

Метою курсу є формування культуромовної та правописної компетентностей майбутніх учителів-словесників, вироблення й удоско-

налення в них умінь і навичок самостійно поповнювати й творчо використовувати в різних мовленнєвих ситуаціях набуті знання, виховання духовно багатих особистостей з високою національною та мовною свідомістю.

Під час підготовки до практичних занять скеруємо студентів до наукової, навчально-методичної, довідкової літератури з мовознавчої проблематики. Це передусім одноосібні студії авторитетних українських учених: І. Р. Вихованця [1], К. Г. Городенської [3], О. Д. Пономарева [10], І. Д. Фаріон [14], колективні праці знаних у нашій державі мовознавців [5; 6; 7; 8; 9], найновіші академічні словники та ін., у яких запропоновано цілком обґрунтовані поради стосовно вимови окремих звуків, наголошення і правопису слів, слововживання і словозміни, побудови синтаксичних конструкцій та вмотивованого вживання розділових знаків, що допоможе майбутнім учителям-словесникам зорієнтуватися в складному лінгвальному просторі, уникнути вад усного та писемного мовлення.

Навчальний матеріал, пропонований студентам, розподілено відповідно за чотири змістовими модулями, призначення яких активізувати знання, здобуті в практиці шкільної освіти, набути нових знань, необхідних для розвитку й удосконалення важливих для майбутньої професійної діяльності вчителів-словесників мовних компетентностей, й ефективно використовувати їх у практиці формальної, неформальної та інформальної освіти.

Перший змістовий модуль ознайомить студентів з основоположними для навчального курсу темами. Майбутні вчителі-словесники докладно опрацюють низку важливих питань, пов'язаних з українською мовою як національною мовою українського народу, культуромовною компетентністю вчителя як підґрунтям культури мовлення нації, дотриманням мовних норм – вагомим чинником високої мовної свідомості сучасного педагога, усним мовленням – найважливішою формою існування мови як засобу спілкування, специфікою усного мовлення вчителя, невербальними засобами усного мовлення педагога, мовленнєвим етикетом як невід'ємним складником його загальної культури. Студентам пропонуємо опрацювати класичну й нову наукову, навчально-методичну та довідкову літературу, яка спонукатиме до повсякчасного навчання та самовдосконалення, дасть змогу зорієнтуватися в новітніх складних комунікативних та інформаційно-цифрових викликах сьогодення, закладе міцне теоретичне

підґрунтя для формування культури усного та писемного мовлення вчителя; питання для самоперевірки заохочуватимуть до самостійного пошуку необхідної інформації; система завдань практичного спрямування розвиватиме вміння й навички ефективно використовувати здобуті знання в практиці формального й неформального спілкування, послуговуватись ефективними прийомами й засобами вербальної та невербальної комунікації; виховуватиме духовно багату особистість із цілісними світоглядними уявленнями, загальнолюдськими орієнтирами, свідомим ставленням до державної мови, високою мовною компетентністю, здатністю до різних видів освітньої діяльності тощо.

Цей змістовий модуль також доповнюють теми, що мають безпосередній стосунок до фонетичного, графічного, ортоепічного, акцентуаційного мовних рівнів – основи для набуття фонетичних, графічних, вимовних і наголосових умінь та навичок – та зосереджують увагу на важливих складниках зазначених компетентностей. Під час опрацювання матеріалу цього змістового модуля важливо активізувати та удокладнити знання студентів про фонетичну, ортоепічну, акцентуаційну та графічну системи української мови, здобуті в практиці шкільної освіти, закріпити необхідні навички класифікації мовних звуків з опертям на їхні артикуляційно-акустичні особливості, вимови окремих звуків і звукосполучень, відповідно до чинних норм української літературної ортоепії, наголошення слів, сполучень слів, цілих фраз, дотримуючись норм сучасної української літературної мови, послуговуватися літерними та нелітерними знаками, усвідомити відмінність між буквами українського алфавіту й фонемами української літературної мови, виконувати повний фонетичний розбір слова, записувати тексти фонетичною та фонологічною транскрипціями, транслітерувати окремі слова й цілі тексти тощо. Характерно, що вимовні та наголосові компетентності майбутніх учителів формуємо за активного залучення сучасних ортоепічних та акцентуаційних словників. Транслітерація передбачає використання спеціальних програм.

Другий змістовий модуль має передусім на меті активізувати й деталізувати ті шкільні знання здобувачів учительського фаху, що слугуватимуть підґрунтям для формування лексичної, лексикографічної та фразеологічної компетентностей. Тому для вивчення пропонуємо низку тем, усталених у сучасній лексикології української мови ХХ-

XXI сторіч, у яких йдеться про активну та пасивну лексику; синонімічне, антонімічне, паронімічне багатство української лексики; її праіндоєвропейське, спільнослов'янське, східнослов'янське, власне українське походження; стилістично-нейтральну (міжстильову) та стилістично забарвлену (книжну, розмовну, просторічну, термінологічну, емоційно-забарвлену, субстандартну лексику) тощо.

Крім того, для ознайомлення й засвоєння пропонуємо питання з новітньої лексикології, що постали на тлі динаміки лексичної норми й стосуються оновлення й унормування лексичного фонду сучасної української літературної мови, пов'язаного з деактуалізацією та актуалізацією лексем, детермінологізацією, термінологізацією, метафоризацією лексикону, розширення сфер уживання субстандартної лексики тощо. Формування лексичної компетентності сучасного вчителя має відбуватися в контексті новітніх лексико-семантичних змін української літературної мови XXI сторіччя, зумовлених екстралінгвальними чинниками, зокрема: глобалізацією і пов'язаними з нею тісними й різноманітними контактами між країнами та народами; міграційними процесами; прискореним розвитком виробництва, науки, техніки, кардинальними змінами в освіті; зростанням впливу масмедійного дискурсу на всі ділянки життя суспільства загалом та конкретної людини зокрема, загальним прискоренням темпу суспільного життя й змінами в суспільній свідомості, модифікаціями в політичній, культурній, естетичній сферах дійсності (наприклад, див. праці І. Р. Вихованця [2], К. Г. Городенської [3], Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловської, Л. П. Кислюк [5], О. О. Тараненка [12], О. Б. Ткаченка [13] та інших). До другого змістового модуля також належать теми з класичної та новітньої лексикографії та фразеології, що слугують для становлення лексикографічної та фразеологічної компетентностей майбутніх учителів-словесників. Матеріал цього змістового модуля дасть змогу студентам закріпити навички аналізу слів та стійких висловів за значенням, походженням, уживанням, стилістичним маркуванням тощо, повного лексикологічного розбору слів, уміння послуговуватися в повсякденній професійній практиці лексикографічними джерелами, електронними інформаційними ресурсами тощо. На наше переконання, важливо формувати зазначені компетентності майбутніх учителів-словесників відповідно до динамічних процесів, яких активно зазнають лексична, фразеологічна та лексикографічна системи української мови протягом кількох останніх десятиріч, та з оперттям на новітні комунікативні та інформаційно-цифрові запити соціуму.

Третій змістовий модуль, спрямований на набуття правописної та морфологічної компетентностей педагога, докладно ознайомлює студентів зі змінами, що відбулися в новій редакції «Українського правопису» (2019), і безпосередньо торкається причин, що їм передували, акцентує увагу на правилах написання апострофа та м'якого знака в українських словах, правописі слів іншомовного походження, складних іменників та прикметників, прислівників та часток, прийменників та сполучників, написанні складних і складених власних назв, передачі слов'янських власних назв українською мовою, змінах приголосних при їхньому збігові тощо. Цим змістовим модулем також передбачено опрацювання низки важливих проблем, що слугують підґрунтям зазначених компетентностей майбутніх фахівців і відбивають особливості словозміни повнозначних частин мови: іменників, прикметників, числівників, займенників, дієслів; складні випадки українського слововживання й словотворення. Характерно, що студенти вивчають морфологічні, словотвірні та інші мовні явища на тлі часових змін, торкаючись однієї з проблем динаміки мовної норми – варіантності, пов'язаної з еволюцією мови, а також відповідно до лексико-граматичних і функційно-стильових процесів сучасної літературної мови. Свідоме засвоєння матеріалу третього модуля закладе в майбутніх учителів-словесників системні знання з ортографії, словотвору, морфології, допоможе виробити потрібні уміння й навички – основу для розвитку правописної та морфологічної компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Четвертий змістовий модуль передбачає опрацювання тем, що становлять основу пунктуаційної та синтаксичної компетентностей педагога. Він містить той необхідний обсяг навчального матеріалу, що розвиває і закріплює мовні компетентності, пов'язані з уживанням розділових знаків у простих реченнях: між підметом і присудком, при звертаннях, вставних і вставлених компонентах речення, однорідних членах речення та узагальнювальних словах, відокремлених означеннях, обставинах і додатках; у складних складносурядних, складно-підрядних і безсполучникових реченнях; при прямій мові та цитатах тощо. Засвоєння пунктуаційних навичок відбувається на тлі синтаксичної системи української мови, яка, з одного боку, характеризується стабільністю, а з другого – безперервним та активним рухом, що забезпечує цілісність усієї мовної системи, організованої за строгими мовними законами, з урахуванням потенційних можливо-

стей. В основі формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів лежить синтаксична норма. Із-поміж інших мовних норм, як зазначають дослідники, їй властива найбільша стабільність, «оскільки динамічні процеси, як правило, відбуваються не в самому наборі синтаксичних засобів, а в способі та частоті їх уживання. ... Синтаксична норма не змінюється, а удосконалюється. На створення нового синтаксичного зразка, зазвичай, працюють сотні сотень років, десятки поколінь мовознавців. Завдяки таким тривалим динамічним процесам удосконалювана граматична норма на кожному етапі історії літературної мови об'єднує часову й просторову парадигми» [9, с. 196]. Це важливо усвідомити майбутнім учителям-словесникам і розвивати у своїх вихованців якнайуважливіше і найобережніше ставлення до синтаксичних явищ, «бо це ж – архітектура мовна» [11, с. 14.].

Матеріал, пропонований для опрацювання під час підготовки до практичних занять, поглибить, узагальнить і систематизує правописні та культуромовні компетентності майбутніх учителів-словесників, заохочуватиме до самостійного пошуку й творчого застосування здобутих знань у різних комунікативних ситуаціях, формуватиме свідоме ставлення до державної мови, утверджуватиме рідне українське слово в усій його величі нормативності та довершеності, прилучатиме до культурних і духовних надбань українського народу й людства загалом, мотивуватиме до власних роздумів над актуальними висловленнями знаних науковців, письменників, державних діячів, дасть змогу виховати національно свідому й духовно багату особистість із цілісними світоглядними уявленнями. Комплекс вдало дібраних завдань і вправ формуватиме фонетичні, ортоепічні, акцентуаційні, графічні, ортографічні, лексичні, стилістичні, граматичні та пунктуаційні вміння і навички, необхідні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх учителів-словесників.

Після вивчення дисципліни «Правописна та культуромовна компетентності вчителя» студенти набудуть загальних та фахових компетентностей, передбачених освітньо-професійною програмою *Середня освіта. Польська мова*, що дасть змогу зреалізувати програмні результати навчання, а саме: вільно спілкуватися державною мовою усно й письмово, використовувати її для організації продуктивної міжкультурної комунікації, чіткого й логічного викладу своїх думок, обґрунтування їх, послуговуватися тактиками і стратегіями побудови ефективного комунікативного процесу; виявляти самостійність і

відповідальність у професійній та дослідницькій роботі, здатність працювати в команді, дотримуватись етичних принципів і засад академічної доброчесності; ефективно працювати з інформацією з різних джерел: добирати необхідні відомості, критично аналізувати й інтерпретувати їх, упорядковувати, класифікувати й систематизувати; володіти відомостями щодо різноманітних мовних і суспільно-історичних явищ та процесів, оперувати базисними філологічними, світоглядними поняттями, розуміти специфіку сучасних гуманітарних знань, презентувати їх у результатах своєї професійної діяльності; здійснювати порівняльний аналіз мовних явищ, базуючись на знаннях про мову як особливу знакову систему.

Література

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : [навч. посіб.]. [3-є вид., допов. і перероб.]. / [О. Сербенська та ін.]; за заг. ред. О. Сербенської. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 304 с.
2. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською: мовознавчі етюди. Київ: ПУЛЬСАРИ, 2012. 160 с.
3. Городенська К. Г. Українське слово у вимірах сьогодення. [вид. 2-е, істот. допов.]. Київ: КММ, 2019. 208 с.
4. Закон про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 19.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 14.02.2020 р.).
5. Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. Динамічні зміни в сучасному українському лексиконі. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2008. 336 с.
6. Кульбабська О. В., Кардащук О. В. Крок у професію. Методика викладання української мови: [навч. посіб.]. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 256 с.
7. Культура мови : від теорії до практики / [Л. Струганець та ін.]; за ред. Л. Струганець. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2015. 216 с.
8. Левчук І. П., Матящук Л. А. Основи культури мовлення: особливості, поради, роздуми: [навч. довід.]. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 164 с.
9. Літературна норма і мовна практика : [монографія] / [С. Я. Єрмоленко та ін.]; за ред. С. Я. Єрмоленко. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2013. 320 с.
10. Пономарів О. Українське слово для всіх і для кожного. Київ: Либідь, 2013. 360 с.
11. Сулима М. Українська фраза. Харків. 1928. 14 с.
12. Тараненко О. О. Колоквіалізація, субстандартизація, вульгаризація як характерні явища стилістики сучасної української мови (з кінця 1980-х рр.). *Мовознавство*. 2002. № 4–5. С. 33–39.
13. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу. Київ: Спалах, 2004. 272 с.
14. Фаріон І. Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей). Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 332 с.

References

1. *Antysurzhyk. Vchymosia vvichlyvo povodytys i pravylno hovoryty* [We learn to behave in a polite way and talk in a correct way]. Lviv, 2019. 304 p.
2. Vykhoanets I. R. *Rozmovliaimo ukrainskoiu: movoznavchi etiudy* [We speak Ukrainian: linguistic essays]. Kyiv, 2012. 160 p.
3. Horodenska K. H. *Ukrainske slovo u vymirakh sohodennia* [Ukrainian word in modern dimensions]. Kyiv, 2019. 208 p.
4. *Zakon pro osvitu* [Law on Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Klymenko N. F., Karpilovska Ye. A., Kysliuk L. P. *Dynamichni zminy v suchasnomu ukrainskomu leksykonu* [Dynamic changes in modern Ukrainian lexicon]. Kyiv, 2008. 336 p.
6. Kulbabska O. V., Kardashchuk O. V. *Krok u profesiiu. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy* [A step towards profession. Methodology on the Ukrainian language teaching]. Chernivtsi, 2017. 256 p.
7. *Kultura movy: vid teorii do praktyky* [Culture of language: from theory to practice]. Ternopil, 2015. 216 p.
8. Levchuk I. P., Matiashchuk L. A. *Osnovy kultury movlennia: osoblyvosti, porady, rozdumy* [The foundations of speech culture: peculiarities, advice, reflections]. Lutsk, 2017. 164 p.
9. *Literaturna norma i movna praktyka* [Literary standards and language practice]. Nizhyn, 2013. 320 p.
10. Ponomariv O. *Ukrainske slovo dlia vsikh i dlia kozhnoho* [Ukrainian word for each and every]. Kyiv, 2013. 360 p.
11. Sulyma M. *Ukrainska fraza* [Ukrainian phrase]. Kharkiv. 1928. 14 p.
12. Taranenko O. O. *Kolokvializatsiia, substandartyzatsiia, vulharyzatsiia yak kharakterni yavyshcha stylistyky suchasnoi ukrainskoi movy (z kintsia 1980-kh rr.)* [Coloquialisation, substandardation, vulgarization as peculiar features of modern Ukrainian language]. *Movoznavstvo*. 2002. № 4–5. P. 33–39.
13. Tkachenko O. B. *Ukrainska mova i movne zhyttia svitu* [The Ukrainian language and world language life]. Kyiv, 2004. 272 p.
14. Farion I. D. *Movna norma : znyschennia, poshuk, vidnova (kultura movlennia publichnykh liudei)* [Language norms: elimination, search, revitalization (public speakers speech culture)]. Ivano-Frankivsk, 2013. 332 p.

Iryna Melnyk. Formation of High Language Culture of Language and Literature Future Teachers While Studying the Subject “Spelling and Culture and Linguistic Competencies of a Teacher”. The article deals with the formation of high language competence of language and literature future teachers in the epoch of the society integration into globalised space that requires from future professionals to have dynamic combination of knowledge, skills, ways of thinking, views, values, other personal features, that shapes their ability to successfully socialize, carry out

professional and further teaching activities. The subject “Spelling and culture and linguistic competencies of a teacher” is included into the cycle of normative disciplines of general directions in bachelor degree according to the educational and professional program Secondary Education. The Polish Language and its purpose is to train teachers with high language competence, ready to quickly react on information and communication requirements of the society. Classical and modern scientific, educational-methodological and reference literature, which is recommended to work on, will encourage constant learning and self-improvement, questions for self-check will contribute to individual search of necessary information and creative use of the gained knowledge in different communicative situations, it will form conscious attitude to the state language, will approve the native Ukrainian word in all its greatness of normativeness and perfection, will engage in cultural and spiritual heritage of the Ukrainian people and humanity in general, will motivate to their own reflections on the important statements of well-known scientists, writers, statesmen, will allow to bring up the nationally conscious and spiritually rich personality with holistic worldviews. The complex of skillfully selected assignments and exercises will shape phonetic, orthoepic, accentuation, graphic, orthographic, lexical, stylistic, grammar and punctuation skills necessary for successful realization of language and literature future teachers’ professional activity.

Key words: competence, cultural and linguistic competence, phonetic competence, orthoepic competence, accentuation competence, graphic competence, orthographic competence, lexical competence, stylistic competence, morphological competence, syntax competence, punctuation competence.

Мельник Ірина Анатоліївна – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0001-5946-0261>; ira_melnyk_@ukr.net

Літературна освіта

УДК 821.162.1: 37.016:791

Оксана Вишневська

Методика використання екранізації художнього твору при вивченні польської літератури

У статті йдеться про екранізацію художнього твору та методику її аналізу при вивченні польської літератури. Сучасному педагогу доводиться докладати чимало зусиль, щоб активізувати читацький інтерес здобувачів освіти на уроках літератури, а сам урок зробити цікавим і змістовним. Одним із таких засобів є кіноекранізація художніх творів. Запропоновано різні погляди на цю проблему як вітчизняних (В. Винничук, О. Муратов, Л. Брюховецька, С. Марченко та ін.), так і польських (Б. Косецька, Б. В. Левицький, Е. Нурчинська-Фідельська, Я. Плісецький, та ін.) науковців. Зазначено, що екранізація літературного твору допомагає здобувачам освіти по-новому прочитати, побачити його, відкрити в ньому не помічені раніше красу і глибину, дає матеріал для розвитку образного мислення. Через образи та події, які бачать на екрані, вони можуть створити власну думку – правдиво чи хибно передано акторами задум письменника, чи відповідають екранізовані герої персонажам художнього твору, чи задум режисера відповідає змісту повісті чи роману, що випущено, а що добавлено у фільмі. Звернуто увагу на розвиваючу, виховну, пізнавальну та навчальну функції кіноінтерпретацій. Визначено основні методи порівняльного аналізу художнього твору та його екранізації, переваги та недоліки кіноадаптацій. Розглянуто суть поняття «кіноосвіта», її основні завдання та роль у естетичному вихованні молодого покоління. З'ясовано, що використання кіноінтерпретацій при вивченні літератури робить заняття не тільки різноманітнішими, яскравішими, але й цікавішими та емоційнішими, змістовнішими.

Ключові слова: екранізація, інтерпретація, кіноінтерпретація, кіноосвіта, кіноадаптація, дискусія.

Перегляд фільму – це не лише спосіб проведення вільного часу, але також надзвичайно важливий елемент культури. Під впливом технологій виготовлення, форм та місця творення змінився імідж фільму, його сприйняття, роль та функції. З огляду на етичні, когнітивні та естетичні вартості фільм може відігравати важливу роль

у сучасній культурній освіті. Контакт з мистецтвом, здатність до його сприйняття та засвоєння допомагає у процесі індивідуального розвитку здобувача освіти. Через засвоєння культури молода людина отримує знання про різні культурні та художні цінності, а також має можливість оцінити власні вчинки, поведінку, життєвий досвід.

Завданням сучасного фільму є стимулювання необхідності активного та свідомого контакту з цікавими, вартими уваги екранізаціями художніх творів та виховання здатності інтерпретувати їх, тобто читати та коментувати зміст фільму.

У сучасному вітчизняному літературознавстві проблема визначення взаємозв'язку художньої літератури з іншими видами мистецтва, зокрема інтерпретацією, перекодуванням літературного тексту через його екранізацію дотепер є актуальною. Інтермедіальність була предметом численних вітчизняних наукових дискусій, які мали на меті визначити, чим є екранізація: однією з рецепцій художнього твору чи новим видом мистецтва. Про це писали Є. Габрилович, С. Лазарук, О. Муратов, Ю. Гинянов, О. Філіппова, М. Ямпольський та ін. Так, О. Філіппова визначає екранізацію як кіноінтерпретацію літературного твору, мета якої – за посередництвом засобів кіно максимально точно передати все, що міститься у першоджерелі: «Деякі кіноінтерпретації у наш час, які все частіше називаються екранізаціями, точно повторюють книгу, даючи глядачу можливість ще раз, тільки вже у форматі кіно, доторкнутися до першоджерела» [5, с. 156]. О. Муратов, навпаки, допускає «вільне» поводження з першоджерелом, зокрема екранізацію трактує як «не обов'язково точне відтворення книги на плівці» [4].

Однак перегляду фільму недостатньо, аби пізнати суть першотвору. В одному з інтерв'ю письменник Ю. Винничук зазначив, що «не існує екранізації, яка могла б замінити літературний твір» [2]. Тому дивитися фільм і розпочинати його обговорення можна лише після прочитання художнього твору, за яким його відзнято.

Водночас окремі науковці (Л. Брюховецька, С. Марченко та ін.) вважають, що перегляд вдалої кіноверсії спонукає до читання самого твору, навіть більше – до повторного його прочитання [1; 3]. Тому, долучаючи кіноінтерпретацію художніх текстів до вивчення польської літератури, потрібно врахувати обидві точки зору.

Серед польських науковців про важливість використання фільмів у процесі вивчення польської мови та літератури вперше заговорив

Б. В. Левицький, автор наукових розвідок «Молодь перед екраном» («Młodzież przed ekranem») та «Фільм у науці та школі» («Film w nauce i szkole»). В публікації «Молодь перед екраном» він зазначає: «Школа повинна вказати учневі шлях до хорошого фільму: справді культурного і високохудожнього» (переклад наш. – О. В.) [10, с. 342].

Внесок у формування моделі польської кіноосвіти було зроблено і Е. Нурчинською-Фідельською, яка упродовж багатьох років займалася підготовкою вчителів до використання такої методики викладання. На її думку, кіноосвіта повинна стати «частиною більш широкого процесу підготовки адресата до прийняття культури» (переклад наш. – О. В.) [11, с. 133]. У відповідності до цього вона сформулювала основні її цілі:

– розвиток навичок поглибленого сприйняття та оцінки текстів (літературних екранізацій) з ідеологічної, етичної та естетичної точок зору;

– формування свідомого розуміння коду, за допомогою якого аудіовізуальне повідомлення потрапляє до адресата;

– визначення місця і функції фільму в сучасній культурі у контексті інших видів мистецтва, особливо літературних та інших засобів масового зв'язку;

– формування селективних та ціннісних навичок [11].

На спосіб розкодування будь-якої форми мистецького твору в першу чергу впливає ерудиція, інтелектуальна та культурна традиції, однак фільм як інтегральний компонент культурної освіти може стати важливим фактором у роботі над процесами сприйняття, мислення, розвиваючої уяви і розширення знань про світ. Немає сумніву, що фільм впливає на емоційну сферу людини і, таким чином, може сприяти інтенсифікації та поглибленню когнітивних процесів, розвивати почуття та формувати моральні цінності.

Про виховну та пізнавальну роль фільму писали В. Адамчик, Е. Нурчинська-Фідельська, Я. Плісецький, Я. Славінський та ін. [7; 11; 13; 14]. «Когнітивні вартості мистецтва кіно мають особливе значення для сьогоденної молоді. Суть фільму становить пізнання і моделювання взаємних стосунків між людиною та світом, між суб'єктом і об'єктом, тому що кожен вартісний фільм займається стосунками людина–світ. Кіномистецтво – це вираження певного роду інтерпретації людини та світу, що відображає реальність, і тому фільм можна вважати джерелом знань та досвіду» (переклад наш. – О.В.) [13, с. 42].

Одним із джерел кінематографії була і є художня література. А оскільки у цій сфері теж керуються законами ринку, то творці фільмів все більше прагнуть екранізувати ті художні твори, які увійшли до шкільної програми. При цьому вони переконані, що здобувачі освіти між читанням книжки та переглядом фільму віддадуть перевагу останньому. І це насправді працює. Багато здобувачів освіти (як учнів, так і студентів) не виявляють інтересу до читання книжок, і тому, аби ознайомитися з літературним твором, шукають для перегляду його кіноінтерпретацію. Але таке «читання» не можна назвати виправданим. Адже в художньому творі акцент робиться на словах, тоді як у фільмі – на образах. Кіно дозволяє нам пізнати лише те, що можна показати, відтворити на екрані, тоді як текст може містити різноманітні описи, відступи, які у фільмі відтворити неможливо. Саме тому здобувач освіти, як і педагог, мають бути свідомі, що навіть найкраща екранізація художнього твору не може замінити оригінальний текст.

Водночас ми не повинні відмовитися від використання кіноосвіти на заняттях з літератури, адже в молодіжному середовищі кіномистецтво викликає більший інтерес у порівнянні з читанням художньої літератури. А оскільки значну частину творів світових класиків, у тому числі й польських авторів, адаптовано на мову кіно, викладачі-літератори використовують на заняттях з літератури кіноінтерпретації художніх творів, аби заохотити здобувачів освіти до читання самого тексту, а також з метою формування культурних цінностей молоді, активізування ефективності навчального процесу при вивченні літератури. Як зазначає Е. Нурчинська-Фідельська, питання адаптації – одне зі складових у всьому змісті кіно- та літературознавства, оскільки воно дозволяє розглянути більш детальні проблеми екранізації художнього твору в контексті загального усвідомлення естетичної специфіки фільму [12].

На думку Б. Косецької, екранізація – це процес перетворення літературного чи сценічного твору у фільм (результат такого процесу, а отже, і сам фільм, ще називають адаптацією). При цьому літературний оригінал можна дуже вірно перенести на екран або ж зберегти у фільмі лише «скелет», основу фабули [9].

Особливу увагу в процесі екранізації слід звернути на засоби кіновирозності (побудова сценарію, акторська гра, монтаж, музика, рухи камер), які при правильному відборі мають величезний вплив на якість екранізації.

На заняттях з літератури, аналізуючи зі здобувачами освіти екранізації літературних творів, слід підкреслити, що вони не можуть замінити художній текст, оскільки фільм передає зміст твору візуально, мовою образів, зображень. Кінообраз не дозволяє фантазії працювати, режисер пропонує нам свої бачення. Література ж, навпаки, стимулює нашу уяву, навіть коли детально описує місце події та персонажів, вона залишає читачеві можливість конкретизувати ці моменти.

Науковці акцентують увагу і на наступному моменті: незважаючи на те, що фільм «паразитує» на літературі, часто трапляється так, що за мотивами шедеврального художнього твору може бути відзнятий поганий фільм, і, навпаки, «середня» література стає джерелом для видатних фільмів. Питання адаптації дозволяє побачити та зрозуміти предметно-експресивні відмінності обох творів мистецтва (літератури та кіно), що визначають їх естетичну автономію. Це може стати приводом для дискусії на тему «замінності» чи «незамінності» пізнання та переосмислення літературного тексту за допомогою аудіовізуального [12].

Польська літературна класика стала джерелом для творення численних кінофільмів. Так, польський режисер Є. Гофман екранізував романи Ю. І. Крашевського «Stara Baśń» (фільм «Давня легенда. Коли сонце було богом», 2003), Г. Сенкевича «Pan Wołodyjowski» (фільм «Пан Володийовський», 1969), «Potop» (фільм «Потоп», 1974), «Ogniem i mieczem» (фільм «Вогнем і мечем», 1999). Є. Кавалерович прославився фільмами «Qvo vadis» за однойменним романом Г. Сенкевича, «Faraon» за мотивами роману «Фараон» Б. Пруса. А. Вайді вдалося створити оригінальні кіноверсії поеми «Pan Tadeusz» А. Міцкевича, повісті «Poriół i diament» Є. Анджеєвського, «Ziemia obiecana» В. Реймонта. Упродовж 60–70-х років ХХ ст. були екранізовані твори «Solaris» С. Лема (фільм «Соляріс» 1972, режисер А. Тарковський), «Krzyżacy» Г. Сенкевича (фільм «Хрестоносці» 1960, О. Форда), «Chorci» С. Реймонта (фільм «Селяни» 1973, Я. Рибковський), «Lalka» Б. Пруса (фільм «Лялька», 1968 В. Хас), «Noc i dni» М. Домбровської (фільм «Ночі і дні», 1974 Є. Антчак), «Dzieje grzechu» С. Жеромського (фільм «Історія гріха» 1975, В. Боровчик). Таких прикладів можна наводити безліч. «Переклад» художніх творів класиків польської літератури мовою кіно сприяє уніфікуванню знань з різних видів мистецтва, підвищенню результативності викладання польської літератури, заохоченню до читання художніх текстів.

Існує дві основні можливості використання фільмів при вивченні польської літератури. Перша з них – це трактування кіноверсії як контексту для кращого сприйняття та розуміння проблематики художнього твору. У цьому випадку використовуються екранізація або адаптація цього твору, щоб допомогти здобувачам освіти при обговоренні тексту. Фільм не просто відображає обговорювані питання, він творить відповідний для епохи або змісту художнього твору контекст. Це надзвичайно популярна методика аналізу художнього тексту. Її перевага полягає в тому, щоб вказати відмінності між фільмом та книгою, а також виявити і проаналізувати будь-яких новації, які з'явилися у фільмі.

Друга – перегляд фільму, який має схожу проблематику з художнім твором, але не є його адаптацією або екранізацією. Це сприяє формуванню навичок компаративного аналізу, дає можливість висловити власну думку щодо проблеми та героїв, дискутувати, проявити власну ерудицію. З точки зору дидактики такий спосіб поєднання змісту художнього твору з неадаптованим фільмом можливий також, коли йдеться про компетентність педагога або інтереси здобувачів освіти. Викладач найкраще знає, як їх зацікавити. У цьому випадку важливо правильно підібрати фільм. Цей вибір не є легким і залежить від кількох факторів: він повинен бути пристосований до певної групи здобувачів освіти (їх віку, перцептивних здібностей, досвіду у сфері відбору певних фільмів, інтересів), сприяти у досягненні навчальної мети і, також, обраний фільм має поєднати навчальну і виховну мету [6].

Аналіз та інтерпретація фільму приносять здобувачам освіти ряд загальних та освітніх переваг і є одними із найважливіших елементів кіноосвіти. При аналізі літературної екранізації зі здобувачами освіти викладачі найчастіше вдаються до вербальних інструментів, зосереджуючи увагу на таких моментах, як: передумови екранізації; ситуація та дія, способи їх передачі у фільмі; персонажі (їх зовнішній вигляд, характер, соціальна позиція, життєва установка, мотиви дій); тенденції фільму; ідеї, що надихнули продюсера на створення кіноінтерпретації тощо [14].

Я. Плісецький виокремлює два способи інтерпретації художнього твору: систематичний та індивідуальний. Перший стосується системи знань або норм, характерних для культурного кола, представленого автором літературного тексту. Другий враховує лише

сам художній твір, оцінюючи його як замкнену систему [13]. Значно рідше використовується поділ на внутрішню та зовнішню інтерпретацію літературного твору, що пов'язано з вищезазначеним поділом. Внутрішня інтерпретація стосується безпосередньо змісту самого твору, і вона подібна до індивідуальної інтерпретації. Зовнішня містить певні припущення, визнані в середовищі написання художнього тексту, і, відповідно, є наближеною до систематичної інтерпретації [13]. Використання цих поділів при аналізі екранізації художнього тексту дасть можливість простежити слабкі та сильні сторони його аудіовізуального тлумачення.

Також варто взяти до уваги історичну та адаптивну моделі інтерпретації. Історична – визначає зміст твору таким чином, щоб він був близьким до описаного історичного періоду або епохи автора. Адаптивна подає твір відповідно до свідомості інтерпретатора. Особливо важливо врахувати це при екранізації творів на історичну тематику, наприклад романів Г. Сенкевича «Ogniem a mieczem», «Potop», «Krzyżacy» та інших. Ці дві моделі інтерпретації дозволяють розглядати екранізований твір з більш близької та дальшої перспективи.

Вибір методів залежить від багатьох факторів: рівня підготовки здобувачів освіти, типу кіноадаптації, виду аналізу та інтерпретації, мети та ін.

Працюючи над аналізом та інтерпретацією довільної екранізації, найчастіше використовують індуктивний метод, який полягає у переході від конкретних речей та явищ до узагальнень; від окремих фактів та досвіду до концепцій та суджень. Серед словесних методів викладу найефективнішим буде використання вступної лекції, що представляє загальні схеми теорії кіно. Іноді у випадку з надзвичайно складним фільмом це може бути інтерпретаційна лекція, яка містить приклади інтерпретації.

Перед показом кіноверсії художнього твору необхідно прочитати тематичну лекцію, яка допоможе підготувати здобувачів освіти до перегляду та сприйняття твору, враховуючи їхню ерудицію, обізнаність зі змістом художнього тексту та ін. Така лекція має містити наступну інформацію: визначити мету перегляду; вид та обсяг аналізу, напрями інтерпретації.

Найскладнішим при аналізі кіноінтерпретації художнього твору є проблемний метод. Часто він асоціюється з дискусійним, оскільки важливою особливістю дискусії як методу є взаємний обмін думками.

Також цінність дискусії як методу аналізу та інтерпретації фільму визначаються наступним: зроблений аналіз є живим, яскравим, тісно пов'язаним із переосмисленням, переживанням екранізованої версії художнього твору. Успіх усієї дискусії залежить від її початку. Найкраще не розпочинати дискусію з «нападу» на тему фільму, а запропонувати вільний обмін враженнями щодо цього. Він сприятиме психологічному розвантаженню у процесі сприйняття фільму. Також на початку обговорення слід уникати будь-якого вартісного оціювання кіноверсії. Зазвичай такий прийом є необдуманим і може вплинути на мислення інших учасників дискусії. Зрозуміло, що те, як відбуватиметься дискусія, залежить від викладача. Саме він повинен забезпечити живу атмосферу дискусійного обговорення: надати слово кожному з учасників дискусії, аби висловити власну думку щодо екранізації; запропонувати конкретні теми для обговорення (бажано у формі відкритих запитань) та ін. При цьому проблеми для обговорення не можна штучно нав'язувати здобувачам освіти; питання не повинні містити підказок або готових відповідей, а заохочувати здобувачів освіти зайняти власну позицію щодо обговорюваної теми.

Доречними можуть бути наступні запитання:

- Чим найбільше захопив вас цей фільм?
- Яким було ваше ставлення до головних героїв на початку фільму і чи змінилося воно наприкінці перегляду кінострічки?
- Які сцени і чому викликали у вас неприємні враження, емоції?
- Чи вдалося режисеру відтворити колорит літературного твору?
- Чи збережено у кіноінтерпретації авторський задум? Що нового вніс режисер?

Однак потрібно зважати, що дискусія – це не просто відповіді на запитання. Викладач має докласти зусиль, щоб початкова дискусія між ним та здобувачами освіти перетворилася на дискусію тільки між останніми. З урахуванням усіх цих переваг дискусії слід зазначити, що жвавою та цікавою вона буде лише у випадку, коли її змістом стане дискусійний фільм [8]. Після перегляду здобувачами освіти фільму можна запропонувати написати есей, пов'язаний із темою фільму. Це допоможе їм краще висловити свої переживання та почуття. Часто на заняттях з літератури викладач пропонує провести так званий «суд» над героєм. Це вимагає від здобувачів освіти великої соціальної, емоційної та моральної зрілості. Ідентифікація молодого глядача з головним героєм фільму зосереджує увагу на персонажах, які можуть стати взірцями для наслідування.

Робота з екранізацією літературного твору вимагає ретельної підготовки викладача і сумлінної праці здобувачів освіти, які повинні чітко та послідовно записувати свої враження та судження від перегляду фільму. Аби хоч трохи полегшити цей процес, викладач може скористатися з підручників та навчальних програм, що містять конкретні пропозиції щодо фільмів, які слід використовувати при вивченні польської літератури та з якими проблемами їх слід пов'язувати.

Звичайно, кінострічка не завжди є точним відповідником художнього твору, інколи режисер вдається до змін художнього тексту, вносить певні корективи. Тому, використовуючи кіноверсії художніх творів при вивченні польської літератури, викладач має на меті через порівняння художнього тексту та його екранізації простежити особливості інтермедіального переосмислення першоджерела, виявити всі відповідності та невідповідності між фільмом та літературним текстом, сприяти формуванню у здобувачів освіти естетичного смаку, духовних та матеріальних орієнтирів, тощо. Саме тому, обираючи кінофільм для перегляду, викладач повинен з'ясувати, наскільки якісною є виконана режисура та майстерність акторів, чи немає спотворення, пародіювання художнього твору.

Безперечно, аби урізноманітнити літературознавчий аналіз, варто використовувати вдалі екранізації літературних творів. При цьому можна застосовувати різні прийоми візуального тлумачення художнього тексту: виокремити найцікавіші епізоди з фільму, переказати їх та порівняти з текстом; скласти уявний портрет героя, встановити його відповідність чи невідповідність до опису в літературному творі; прокоментувати запропоновані режисером культурні реалії епохи, одяг героїв, художнє тло; порівняти кіноінтерпретації одного і того ж тексту різними режисерами, тощо.

У процесі осмислення та оцінки екранізації художнього твору здобувачам освіти також можна запропонувати ознайомитися з рецензіями кінокритиків, письменників, літературознавців щодо екранізації певного твору; провести дискусії з обговоренням різних відгуків на фільм; дати завдання написати власний відгук на фільм; зініціювати коментований або інтерактивний перегляд фільму, тощо.

Отже, кіноосвіта має шанс заповнити прогалини в естетичному вихованні молодого покоління. Фільм як популярний та легкодоступний культурний текст може використовуватися не лише для розваг, а й як цікавий дидактичний матеріал, що забезпечує контакт із

художньою культурою, дає можливість як вихованню кінорецепції, так і критичному сприйняттю мистецтва, а також його контекстуалізації. Використання при вивченні польської літератури такої форми роботи, як кінозаняття, сприяє формуванню у здобувачів освіти соціокультурної компетентності, збагаченню їх індивідуального читацького і глядацького досвіду, розвитку розумових навичок, творчих, аналітичних умінь, створенню атмосфери невимушеного спілкування, дискусій. Тому ця проблема є предметом для потреби подальших наукових розвідок.

Література

1. Брюховецька Л. Адаптація чи штурм літературного Евересту? Твори Івана Франка в кіно. *Кіно – Театр*. 2006 № 6. URL: <http://ktm.ukma.edu.ua> (дата звернення: 05.11.2019).
2. Данько А. Юрій Винничук, письменник. URL: <https://rozmova.wordpress.com/2019/11/26/uriy-vynnychuk-3/>
3. Марченко С. Інтерв'ю з Ілленком зачіпає й проблему кіноосвіти. *Культура і життя*. 2009. 11 верес. (№ 35/36). С. 16–17. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Culture_and_life%2C_35-36-2009.pdf
4. Муратов О. Олександр Муратов: Я відновив спалені «Вальдшнепи» Хвильового. URL : <https://vsiknygy.net.ua/reader/258/>
5. Филиппова Е. Способы интерпретации литературного произведения. *Вестник Московского государственного университета печати*. 2015. С. 153–158.
6. Adamczyk W. Rola filmu w kształtowaniu standardów osobistych młodzieży szkolnej // U podstaw dialogu o edukacji / red. A.Karpińska. Białystok, 2003. S. 221–231.
7. Adamczyk W. Bohater filmowy w percepcji młodzieży. Film w procesach kształtowania standardów osobistych uczniów szkolnych i studentów oraz konceptualizacji tworzonego przez nich wizerunku rzeczywistości. Bielsko-Biała, 2012. 252 s.
8. Depta H. Fabryka snów czy szkoła życia. Problemy młodzieży a wartość filmu. Warszawa, 1986. 196 s.
9. Kosecka B., Piotrowska A., Kocołowski W. Panorama kina najnowszego 1988 – 1995. Kraków, 1997. 440 s.
10. Lewicki B.W. Młodzież przed ekranem // O filmie. Wybór pism / red. E. Nurczyńska -Fidelska, B. Stolarska. Łódź, 1995. S. 335–371.
11. Nurczyńska-Fidelska E. Film w szkolnej edukacji humanistycznej. Łódź, 1993. 301 s.

12. Nurczyńska-Fidelska E. *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*. Łódź, 1989. 196 s.
13. Plisiecki J. *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin, 2012. 168 s.
14. Sławiński J. *Miejsce interpretacji*. Gdańsk, 2006. 136 s.

References

1. Briukhovetska L. *Adaptatsiia chy shturm literaturnoho Everestu? Tvory Ivana Franka v kino* [Adaptation or storming of literary Everest? Works by Ivan Franko in cinema]. In: *Kino – Teatr*. 2006 № 6. URL: <http://ktm.ukma.edu.ua> (05.11.2019).
2. Danko A. *Yurii Vynnychuk, pysmennyk* [Yuri Vynnychuk, writer]. URL: <https://rozmova.wordpress.com/2019/11/26/uriy-vynnychuk-3/>
3. Marchenko S. *Interviu z Illienkom zachipaie y problemu kinoosvity* [The interview with Ilyenko also touches on the problem of film education.]. In: *Kultura i zhyttia*. 2009. 11 veres. (№ 35/36). P. 16–17. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Culture_and_life%2C_35-36-2009.pdf
4. Muratov O. *Oleksandr Muratov: Ya vidnovyv spaleni «Valdshnepy» Khvylovoho* [Oleksandr Muratov: I restored Khvylovy's burned Waldschneps]. URL: <https://vsiknygy.net.ua/reader/258/>
5. Fylyppova E. *Sposoby intepretatsii lyteraturnoho proizvidieniia* [Ways of interpreting a literary work]. In: *Vestnyk Moskovskoho hosudarstvennoho universiteta pechati*. 2015. P. 153–158.
6. Adamchyk V. *Rola filmu w kshtaltovanii standarduv osobistykh mlodzhiezhy shkolnej*. In: *U podstav dialogu o edukatsii*. Bialystok, 2003. P. 221–231.
7. Adamchyk V. *Bohater filmovy v perceptsii mlodzhiezhy. Film w protsesah kshtaltovania standarduv osobistykh uchniuv shkolnyh i studentuv oraz kontseptualizatsii tvozhoneho pshez nih vizerunku zhechyvistoshchi*. Bielsko-Biala, 2012. 252 s.
8. Depta H. *Fabryka snuv chy shkola zhychia. Problemy mlodzhiezhy a vartoshch filmu*. Varshava, 1986. 196 s.
9. Kosetska B., Piotrovska A., Kotsolovski V. *Panorama kina najnovshego 1988 – 1995*. Krakuv, 1997. 440 s.
10. Levitski B.V. *Mlodzhiezh pshed ekranem*. In: *O filmie*. Ludzh, 1995. S. 335–371.
11. Nurczyńska-Fidelska E. *Film w shkolnej edukatsii humanistycznej*. Ludzh, 1993. 301 s.
12. Nurczyńska-Fidelska E. *Edukatsia filmowa na tle kultury literackiej*. Ludzh, 1989. 196 s.
13. Plisziński J. *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin, 2012. 168 s.
14. Slavinski J. *Miejstse interpretatsii*. Gdansk, 2006. 136 s.

Oksana Vyshnevskya. Methods of Using a Film Adaptation in the Study of Polish Literature. The article deals with the film adaptation and the methods of its

analysis in the study of Polish literature. The modern teacher has to make a lot of effort to activate students' interest in literature, and to make the lesson interesting and meaningful. The film adaptation is one of such means. Different views on this problem are proposed by domestic (V. Vynnychuk, O. Muratov, L. Bryukhovetska, S. Marchenko, etc.) and Polish scientists (B. Kosetska, B. V. Levytsky, E. Nurchynska-Fidelska, I. Plisetsky, etc.). It is noted that the film adaptation helps students to read the work in a new way and discover previously unnoticed beauty and depth, provides a material for the development of figurative thinking. Through the images and events they see on the screen, they can create their own opinion – whether the writer's idea is true or false, whether the film characters correspond to the characters of the work, or the director's idea corresponds to the content of the story or novel, what was omitted and what was added. Attention is paid to the developmental, educational, cognitive and educational functions of film interpretations. The main methods of comparative analysis of a work of art and its film adaptation, advantages and disadvantages of film adaptations, are determined. The essence of the concept of "film education", its main tasks and role in the aesthetic education of the younger generation are considered. It was found that the use of film interpretations in the study of literature makes classes not only more diverse, clearer, but also more interesting, emotional and meaningful.

Key words: film adaptation, interpretation, film interpretation, film education, film adaptation, discussion.

Вишнеvska Оксана Антонівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри польської філології та перекладу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0001-9442-9593>; o.vyshnevska@ukr.net

Поезія бароко в шкільному курсі зарубіжної літератури: імена і контексти

У статті йдеться про особливості вивчення західноєвропейської поезії бароко в загальноосвітній школі. Огляд літературно-мистецького напрямку і текстуальне опрацювання лише одного (з двох на вибір) поетичного твору іспанського або англійського авторів – той максимум, який пропонує шкільна програма з зарубіжної літератури бароко для загальноосвітніх навчальних закладів. Як наслідок – як об'єктивні (невелика кількість часу на вивчення теми), так і суб'єктивні (естетичний досвід бароко часто сприймається восьмикласниками як чужий, незрозумілий) обставини не сприяють формуванню належних компетентностей з цієї теми у здобувачів освіти. Мета статті – пошук оптимальних варіантів викладу теми, які дозволять поліпшити процес засвоєння виучуваного матеріалу. Увага звертається на використання принципу герменевтичного кола – від цілого до зрозумілої для реципієнта частини в її історичному, соціальному, культурному тощо контекстах і відтак знову до цілого. Пропонується тезисний виклад основних етапів вивчення теми на прикладі програмового твору – поезії Луїса Гонгори-і-Арготе «Галерник».

Ключові слова: бароко, методика навчання зарубіжної літератури, іспанська література, Луїс Гонгора-і-Арготе, переклад.

Чинна програма з зарубіжної літератури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (2012 року, зі змінами 2015–2017 років) передбачає вивчення літератури бароко у 8 класі поряд із літературою класицизму. На тему «Бароко і класицизм» відведено 8 годин, які передбачають огляд цих художніх напрямів, а також текстуальне опанування творів Луїса Гонгори (або Джона Донна – на вибір) та Мольєра.

Варто нагадати, що у попередній чинній програмі 2005 року за загальною редакцією Дмитра Наливайка («Зарубіжна література: програма для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. 5–12 класи») література бароко вивчалася у 9 класі і на прикладі драми Педро Кальдерона «Життя – це сон». Проте згодом були внесені зміни, зумовлені, зокрема, тим, що, на думку

реформаторів та вчителів, дев'ятикласники не готові сприймати складний в художньому сенсі твір. Ось типова репліка: «Важка й незрозуміла для дев'ятикласників тема «Бароко» та твір Кальдерона «Життя – це сон» зі складною символікою, неприродними подіями та художніми особливостями цього літературного напрямку» (Наталя Романовська) [2, с. 19]. Звичайно, перенесення вивчення теми у 8 клас, імовірно, не покращило ситуацію з якістю перцепції, хоч, без сумніву, заміна драми Кальдерона на поезії Луїса Гонґори чи Джона Донна мала сприяти полегшенню засвоєння програмового матеріалу.

Проте, з огляду на ситуацію, коли опанування творчості барокових авторів сусидить у програмі 8 класу загальноосвітньої школи з вивченням надзвичайно яскравих «Ромео і Джульєтти» Вільяма Шекспіра, Сервантесового «Дон Кіхота», Мольєрового «Міщанина-шляхтича», а відтак «Маленького принца» Антуана де Сент-Екзюпері, «Чайки Джонатана Лівінгстона» Річарда Баха, «Буби» Барбари Космовської та ін., барокові автори залишаються в тіні цих творів. Причини є різні (як об'єктивні, так і суб'єктивні). По-перше, художня емпатія учнів у рецепції цих творів та авторів неоднорідна. З огляду на емоційну наснаженість історій та образів у творах перелічених авторів, які зазвичай знаходять відгук у свідомості підлітків, менш емоційно вони сприймають літературу бароко (власне, лірику, через яку нині учні знайомляться з художнім напрямом). По-друге, неформальне, нерепрезентативне опитування (у межах різних форматів обговорення теми на курсах підвищення кваліфікації вчителів зарубіжної літератури у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти) свідчить, що самі вчителі часто «прохолодно» ставляться до цієї теми в курсі 8 класу, завважаючи, що учням вона менш цікава та зрозуміла. Тож традиційно компонент програми із зарубіжної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів «Бароко як доба і художній напрям у європейській літературі й мистецтві. Видатні представники європейського бароко та їхні здобутки (огляд)» [6, с. 51] обмежується переважно тим, що може викликати інтерес, бути яскравим для учнів, – оглядом надбань стилю бароко в образотворчому та музичному мистецтві, архітектурі та парковому мистецтві (через ті артефакти, які дають можливість залучити візуальні чи аудіальні канали передачі естетичної інформації). Звичайно, при вивченні вказаної теми обійтися без огляду мистецьких здобутків ніяк неможливо. Проте загальна ситуація незначної

уваги до власне барокової літератури (а не мистецького стилю) разом із ситуацією, коли тема вивчається лише у 8 класі і по суті, побіжно, спостерігаємо, що випускники закладів середньої освіти переважно не мають належно сформованих компетентностей (знань про літературу та персоналії епохи бароко, здатності характеризувати літературний стиль бароко тощо), хоч загалом можуть відрізнити, скажімо, барокову архітектуру від небарокової. Ба більше, традиційне опитування студентів філологічних спеціальностей ЗВО перед вивченням творчості барокових поетів, які введені у програму закладів середньої освіти, свідчить, що більшість із них не пригадують імена Луїса де Гонгори та Джона Донна як такі, що їх творчість вивчали у школі. Тож очевидно, що проблема існує.

Аналіз змісту підручників для 8 класу [1; 3; 10; 13; 18] засвідчив, що найповніше і найбільш переконливо тема розкрита у виданнях авторства Ю.Ковбасенка і Л.Ковбасенко [10] та О.Ніколенко і В.Турияниці [18], що очевидно: автори цих підручників неодноразово в інших публікаціях спеціально розглядали методичні та літературознавчі аспекти вивчення західноєвропейської літератури бароко. У методичній періодиці протягом останніх років з'явилася низка публікацій як теоретико- та історико-літературного, так і практичного спрямування (розробки уроків) [9; 11; 12; 14–16; 21, 23 та ін.]. Наша мета – методично-практичного характеру: пропонуємо тезисно-концептуальний план одного з можливих підходів до вивчення літератури бароко, який, на нашу думку, дозволить оптимізувати процес та поліпшити якість засвоєння теми учнями ЗСО.

Перше, на чому варто зосередити увагу у процесі вивчення літератури та мистецтва бароко, – на *причинах їх естетичної складності*: чому саме мистецтво і література цієї доби були настільки складними і суперечливими? Літературно-мистецькі епохи відрізняються одна від іншої різними картинами світу та баченням людини в ньому. Саме у 8 класі на уроках всесвітньої історії учні знайомляться з особливостями історичного розвитку західноєвропейських держав першого періоду Нового часу – доби, яка тривала з кінця XV до кінця XVIII ст.¹ Політичне життя, економічний розвиток, соціальні та культурні процеси розглядаються в тісному поєднанні з повсякденними турботами тогочасних людей – ці знання слід актуалізувати.

¹ З огляду на це один із можливих варіантів проведення уроків із вивчення літературно-мистецької доби бароко – бінарний (разом із учителем історії).

Тож учням буде не складно пригадати про потужний розвиток науки, епохальні відкриття, які революційно змінили уявлення тогочасної людини про світ і про себе. «Великі перемоги допитливого розуму» (великі географічні відкриття, як і відкриття в галузях астрономії, фізики, математики, біології, зокрема анатомії) призвели до парадоксальної ситуації: потужний розвиток науки призвів до кризи пізнання: нове знання щоразу породжує нове незнання, оскільки розширює горизонти непізнаного. Дезорієнтація від зміни звичної, усталеної картини світу провокувала емоційно-психологічний стан розгубленості й усвідомлення величі й таємничості світу, який оточує індивіда.

Звідси – уявлення про складність і мінливість світу – таємничого, непізнаного, але прекрасного у своїй суперечливості. Так само тлумачилася як складна, суперечлива та мінлива доля людини, яка весь тягар, трагічність світу пропускає через свої розум і почуття (врешті, сама епоха вповні цьому сприяла: перманентні війни, зокрема одна з найкровопролитніших тогочасних – Тридцятилітня, передчуття буржуазних революцій, утвердження релігійного переділу Західної Європи – ці та інші обставини сприяли трагізму світовідчуття і усвідомленню того, що зреалізувалося в формулі Блеза Паскаля: «Людина – мисляча тростина»).

Таким чином, основні атрибутивні концепти епохи – *динамізм і контрастність*, які в різних формах та варіантах проявляються практично у всіх явищах, зокрема в літературно-мистецьких, цієї доби (звичайно, у зіставленні з попередніми епохами). Тут-таки слід розкрити інші риси барокового світосприйняття, перелічити провідні ознаки бароко як художнього напрямку, загальні прояви стилю бароко (універсалізм, пишність, химерність, монументальність, гротеск, увага до деталей і т. ін.) та продемонструвати, яким чином вони разом із головними концептами оприявлені в мистецьких творах, в архітектурі. «Візуалізувавши» дух бароко через твори живопису (Рубенс, Веласкес, ван Дейк, Караваджо та ін.) та архітектури (Берніні, Растреллі, ін.), логічно підійти до демонстрації його в художній літературі.

Програма пропонує вивчати твори або іспанського, або англійського поета доби бароко на вибір. Так чи інакше – доречно актуалізувати думку про те, що *кожна національна література мала свою версію бароко*, яка великою мірою залежала від суспільно-політичних та культурно-мистецьких обставин, в межах яких відбувався розвиток напрямку.

Скажімо, в Іспанії бароко є частиною «золотої доби» іспанської літератури – найпотужнішого періоду її розвитку, який виріс зі специфічних традицій пізнього Ренесансу і складної, неоднозначної передісторії католицизму в контексті Реконкісти. В Англії це час передчуття буржуазної революції і тривання світоглядно-релігійних суперечок між католиками, англіканцями та протестантами. Бароко в Німеччині визначило те, що країна стала епіцентром Тридцятилітньої війни, яка до решти її спустошила. І лише відносно благополучна Франція («у zenіті могутності» [20, с. 106]) закономірно розвивалася переважно в межах класицистської естетики, яка стала частиною ідеології абсолютизму; тож французьке бароко не таке потужне, хоч не менш показове, зокрема і в формах преціозної літератури.

Варто назвати найважливіші імена (окрім виучуваних, – Педро Кальдерона, Джона Мілтона, Джамбатісто Маріно, Пауля Флемінга та ін.), визначивши тезисно найважливіше, що зробили автори (Кальдерон опoетизував вільний моральний вибір людини, Мілтон та Маріно створили потужні епоси на основі старозаповітних історій, переосмисливши їх у дусі сучасності, Флемінг відтворив у своїй поезії дух Тридцятилітньої війни). Доречно згадати й інших авторів. Наприклад, коротка підбірка показової французької барокової поезії свого часу була опублікована в журналі «Всесвітня література та культура в навчальних закладах України» [19].

Відтак наступний етап роботи – безпосереднє знайомство із творчістю обраного автора. Для прикладу зосередимо увагу на творчості Луїса Гонґори. Вочевидь, немає потреби й часу на те, аби ретельно оповідати про життєвий і творчий шлях Луїса Гонґори-і-Арте, зауваживши, що вибір вчителя має базуватися, зокрема, на розумінні, що запропоновані у програмі вірші неоднаково впливають на реципієнта. Слід говорити про різну міру емоційного та раціонального у структурі естетичного сприйняття поезій Гонґори «Галерник» і Донна «Щоб мучить мене...». Для досягнення максимального розуміння твору, звичайно, читач має поєднати раціональне та емоційне його сприйняття. Проте, зрозуміло, що кожен із них наперед спонукає читача до суголосної реакції. На нашу думку, «Галерник» Гонґори краще сприймається через актуалізацію емоційного начала (легко піддається персоналізації та візуалізації, спонукає до емпатії, співчуття), тоді як «Щоб мучить мене...» Донна, хоч і демонструє суцільний монолог ліричного героя, більш

раціональний (бо побудований на низці логічно-умоглядних контрастів, які універсалізують ліричне Я аж до його абстрагування – естетична строгість протиставлень формує в реципієнта емоцію здивування, переживання краси парадоксального).

Отже, достатньо буде невеликої біографічної довідки із короткими поясненнями. Зокрема слід пояснити, чому поет, який рано відчув пристрась до поетичної справи, прийняв сан священника (апеляція до історичної атмосфери тогочасної Іспанії), чому перша збірка його творів була опублікована лише в рік його смерті, чому поезію Гонгори довго сприймали при королівському дворі (і не лише) як блюзнірство, знуцання над іспанською мовою і т. ін.

Справді, Гонгора започаткував поетичні форми, настільки кардинально відмінні від звичної естетики свого часу, що через складний поетичний стиль його почали називати «принцом Темряви». Проте Гонгора не однозначний у своїй складності. Його твори традиційно поділяють на такі, що написані «світлим» і «темним» стилем. До першого відносять сонети, романси, летрильї (жанр іспанської поезії XVI–XVII ст., має народнопісенну основу, складається з симетричних строф, що закінчуються рефреном). Типовою рисою «світлого» стилю Гонгори є збереження традицій ренесансної (чіткої, стрункої, раціональної) поетики, в яку подеколи все ж проникають елементи і барокового світогляду, і ускладненої поетики. Знамениті сонети Гонгори, присвячені рідному місту Кордові, його будівлям, храмам, увійшли у скарбницю іспанської літератури (щоб факультативно ознайомити учнів із ними, скеровуємо принаймні до сонета «Кордові» (переклад Г. Латника) [8, с. 68]. Варто згадати один із найважливіших для Гонгори та інших поетів – його сучасників бароковий мотив швидкоплинності життя (на прикладі сонета «До троянди» («Родилась вчора ти...») у перекладі Л. Первомайського).

Коли ведемо мову про «темний» стиль Гонгори, то цілком логічно згадати його поеми – «Поліфем та Галатея» і «Самотності». Звичайно, обтяжувати школярів аналізом архітектоніки творів та поетики «темного» стилю немає сенсу (це, по-перше, виходить за межі програмового матеріалу, по-друге, порушить один із найважливіших принципів навчання – доступності, по-третє, український читач ще, на жаль, не має змоги належно прочитати Гонгору через відсутність перекладів поем і більш-менш цілісного корпусу ліричних

творів¹). Проте бодай невеликі фрагменти можна зацитувати, щоб продемонструвати особливості вишуканого, часто екстравагантного стилю автора, його оригінальну манеру творення метафорики. З цією метою можна скористатися фрагментами, перекладеними М. Москаленком: у збірці «Світанок. Із європейської поезії Відродження» вміщений невеликий фрагмент із «Поліфема і Галатеї» [22, с. 137–138]. У статті видатного іспанського поета і драматурга Федеріко Гарсія Лорки «Поетичний образ у дона Луїса де Гонгори» [4, с. 49–77.] яскраво, доступно і присутньо виокремлені та, що особливо важливо, проілюстровані особливості авторського стилю іспанського барокового митця. Тож переклад статті із поетичними фрагментами, здійснений тим самим М. Москаленком, дасть аж ніяк не вичерпний, але загалом добрий для найзагальнішого розуміння на рівні обговорення у середній школі ілюстративний матеріал і у випадку великих поем Гонгори (фрагменти зображення печери Поліфема, змалювання образу бджоли та под. дають змогу побачити естетичну безстрашність автора, вміння творити ускладнені тропи, сміливо поводитися з класичним віршем і традиційним синтаксисом).

Найважливіший акцент шкільного вивчення теми – безпосередній аналіз поетичного тексту. Назва вірша в оригіналі – «*Amarrado al duro banco*» (ісп. «Прив'язаний до жорсткої лави»). «Галерник» Гонгори в перекладі Михайла Ореста – стрункий, легкий, філігранний, але й емоційно насажений твір. У ньому барокові контрастність, динамізм не обтяжені надміру пишними, складними, «темними», «непролазними» метафорами, епітетами, як це часто відбувається Гонгори. Тож твір чудово підходить для того, щоб продемонструвати школярам світоглядні риси бароко та особливості його стилю.

Короткий огляд конспектів уроків, які вчителі розміщують на спеціалізованих порталах (напр., освітній проєкт «На урок» – <https://naurok.com.ua/>) і у професійних групах соцмереж на фейсбуці (напр., «Методичні родзинки уроків зарубіжної літератури») свідчить, що вчителі, аналізуючи твір, зазвичай зосереджують увагу на основних барокових символах – образу поневоленого галерника як втілення універсальної долі людини, її блукання у Всесвіті,

¹ Як нам відомо, знаний український перекладач-іспаніст Сергій Борщевський підготував до друку збірку творів Луїса Гонгори, але наразі вона чекає на свого видавця і не маємо інформації про те, чи увійшли до неї великі поеми іспанського автора.

драматизму її буття. Аналізуючи особливості поетики твору, педагоги вказують на його тричастинність (експозиція, монолог героя, фінал) та опрацьовують систему тропів.

Цей загалом звичний і, вочевидь, надміру спрощений підхід до аналізу поетичного тексту хибує на формалізм: справді, застосовуючи нібито цілком стандартні для аналізу художнього твору, зокрема ліричного, параметри, можна «розкласти» цей твір на структурні компоненти, зрозуміти логіку побудови, але – не «пережити» літературне явище, не пропустити його через власний емоційний досвід. Учням школи досвід іспанця, який полонений турками в XVII ст. і десятиліття живе на ворожій галері як раб, а ргіогі чужий. Але коли «оживити» в уяві зображену автором ситуацію, персоналізувати образ ліричного героя, візуалізувати образ моря, то такий підхід дасть змогу учням виявити емоційну емпатію – реакцію афективного типу, яка базується на механізмах проекції та наслідування емоцій іншої (навіть уявної) людини.

Щоб домогтися такого результату, вчитель може застосувати бесіду, в ході якої доречно використовувати ілюстративний матеріал, історичні відомості. Варто коротко розповісти про морські битви XVI ст., в яких флот Священної ліги, зокрема й іспанці, воювали з турками. Так, скажімо, можна згадати про битву біля Превези та проілюструвати розповідь однойменною картиною турецького художника Умеда Бехзада (1866). Логічно продемонструвати зображення турецької галері, особливості її побудови та умови життя на ній, зокрема й невольників, тощо. У творі згадуються власні назви: описана автором сцена відбувається біля узбережжя Марбельї – отже, галера у зображеній автором момент перебуває зовсім близько біля рідного для полонених іспанського берега, проте для них він недосяжний; герой – «драгутівський невольник», тобто невольник відомого в Європі під іменем Драгут османського адмірала Тургут-реїса (1485–1565), якого сучасники вважали військовим генієм, найнебезпечнішим турецьким воєначальником. Усе це дасть можливість оживити картинку в уяві учнів, пробудити їхню цікавість, актуалізувати характерну для віку підлітків жагу до пригод.

Далі цілком закономірно перейти до історії самого героя. Система мікрозавдань (локалізуйте в уяві погляд на одному з невольників із цієї галері; опишіть його зовнішність; уявіть, як він туди потрапив; схарактеризуйте обставини його життя на галері та

ін.) дасть змогу нарешті зосередитися на тексті Гонгори. На цьому етапі важливо показати, як кілька разів різко впродовж звучання / читання монологу героя змінюється його загальний настрій. Слідкуючи за цією зміною загальної настроєвості в основній частині твору, зауважуємо: після ренесансної статичності – художній твір «вбирає в себе» дух епохи: бароковий динамізм, постійний рух і зміна стають визначальними рисами творчого самовираження. І це відчувається не лише в настрої ліричного персонажа, а й у суперечливому у своїй суті образі моря – вічно мінливого (вода як образ несталості, рухливості, плину) та відкритого простору і водночас галери на морі як простору несвободи, «вічної» пастки. Таким чином, згадувані барокові динамізм і контрастність цілком доречно проілюструвати і на прикладі «Галерника» Гонгори.

Насамкінець, лише після створення маркерів на конкретно-чуттєвому рівні відображення, слід актуалізувати поняття філософської лірики, зокрема у зв'язку з бароковим типом світогляду та з уявленням про людину як іграшку в руках долі (образ конкретного драгутівського невільника універсалізується до рівня узагальненого образу людини доби бароко).

Таким чином, непроста для учнів загальноосвітньої школи тема художньої літератури бароко стає більш зрозумілою, вияскравлюється, сприймається через особисту історію і епоху, в якій ця історія відбувається. У ситуації обмежених можливостей (невелика кількість часу на вивчення теми, особливості вікової психології учнів, складність сприйняття теми тощо) використовується принцип герменевтичного кола – від цілого до зрозумілої для реципієнта частини в її історичному, соціальному, культурному тощо контекстах і відтак знову до цілого. Тож такий спосіб тлумачення філологічних, філософських, релігійних та ін. текстів – універсальний для їх пізнання та розуміння, тому видається цілком придатним і у процесі навчання учнів художньої літератури, зокрема у випадку вивчення лірики бароко. Він дає можливість системно і з найменшими «енергозатратами» сформулювати в учнів розуміння історико-літературного періоду, вміння аналізувати художній твір та пропонувати власну інтерпретацію тексту, здатність визначати складники архітектоніки художнього твору, особливості його виражальних засобів тощо.

Література

1. Богосвятська А.-М. І., Ковальова Л. Л. Зарубіжна література для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням філології: підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Львів: Світ, 2016. 310 с.
2. Відверто про шкільні програми із зарубіжної літератури: що було, що є і що буде далі? Думки учителів, методистів, науковців. *Зарубіжна література в школах України*. 2016. № 1. С. 15–25.
3. Волощук Є., Слободянюк О. Зарубіжна література: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 288 с. С. 230–236.
4. Гарсія Лорка Федеріко. Поетичний образ у дона Луїса де Гонгори // Гарсія Лорка Ф. Думки про мистецтво. Київ: Мистецтво, 1975. С. 49–77.
5. Гонгора Луїс де. «Пам'ять про смерть і пекло...»: вірші; пер. з ісп. С. Борщевського. *Всесвіт*. 2015. № 7/8. С. 17–26.
6. Зарубіжна література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2012 р. зі змінами 2015–2017 рр.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2018/02/06/literatura-5-9-klas.docx>
7. Збірка поетів Іспанії та Латинської Америки / вибрані пер. С. Борщевського. Київ: Дніпро, 2006. 216 с.
8. Іспанська поезія золотого добу (XVI–XVII ст.): антологія / уклад. і пер. з ісп. Г. Латника. Київ: Вища школа, 2008. 143 с.
9. Ковбасенко Л. Коштовна перлина світової літератури. Видатні представники європейського бароко: [Луїс де Гонгора-І-Арготе, Джон Донн]. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2017. № 3. С. 32–34.
10. Ковбасенко Ю. І., Ковбасенко Л. В. Зарубіжна література: Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Літера ЛТД, 2016. 320 с. С. 240–250.
11. Ковбасенко Ю. Література доби бароко. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2017. № 3. С. 35–37.
12. Куцінко О. Г. Бароко і класицизм. 8-й клас: [цикл уроків зарубіжної літератури]. *Зарубіжна література в школі*. 2020. № 3/4. С. 23–42.
13. Мілянська Н. Р. Зарубіжна література: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Астон, 2016, 318 с. С. 253–258.
14. Могільовцева Л. Бароко і класицизм: цикл уроків: 8-й клас: [Мольєр, Джон Донн, Луїс де Гонгора-І-Арготе]. *Зарубіжна література*. 2017. № 3. С. 39–67.
15. Немиришин П. И. Література барокко: Аналіз сонетів Луїса де Гонгори-и-Арготе. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2005. № 8. С. 12–18.
16. Немиришин П. Шедеври поетического барокко: аналіз сонетів Луїса де Гонгори-и-Арготе, [урок зар. літ]. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2010. № 6. С. 32–36.
17. Ніколенко О. Бароко. Класицизм. Просвітництво. Література XVII–XVIII ст.: навч. посіб. Харків, 2003. 224 с.

18. Ніколенко О. М., Туряниця В. Г. Зарубіжна література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2016. 296 с. С. 180–190.
19. Перлини барокової поезії; передм. В. Рогозинського. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України: Всеукраїнський науково-методичний журнал*. 2004. № 2. С. 22–23.
20. Подаляк Н.Г., Лукач І.Б., Ладиченко Т.В. Всесвітня історія: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 240 с.
21. Портяннікова В. Вивчаємо вірш Луїса де Гонгори-і-Арготе «Галерник»: урок літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2016. № 3. С. 53–55.
22. Світанок: Із європейської поезії Відродження: збірка: для серед. та ст. шк. віку / Упоряд. Д. Наливайко. Київ: Веселка, 1978. 196 с.
23. Слободенюк Л. Із лірики європейського бароко: комбінований урок зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2018. № 2. С. 49–52.

References

1. Bohosviatska A.-M. I., Kovalova L. L. Zarubizhna literatura dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh za kladiv z pohlyblenym vyvchenniam filolohii: pidruchnyk dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Foreign literature for secondary schools with in-depth study of philology]. Lviv, 2016. 310 p. (in Ukrainian)
2. Vidverto pro shkilni prohramy iz zarubizhnoi literatury: shcho bulo, shcho ye i shcho bude dali? Dumky uchytelev, metodystiv, naukovtsiv [Frankly about school programs in foreign literature: what was, what is and what will happen next? Opinions of teachers, methodologists, scientists]. In: *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy*. 2016. № 1. P. 15–25. (in Ukrainian)
3. Voloshchuk Ye., Slobodianiuk O. Zarubizhna literatura: pidruch. dlia 8-ho kl. zahal noosvit. navch. zakl. [Foreign literature]. Kyiv, 2016. 288 p. (in Ukrainian)
4. Harsiia Lorka, Federiko. Poetychnyi obraz u dona Luisa de Honhory [The poetic image of Don Luis de Gongora]. In: *Harsiia Lorka F. Dumky pro mystetstvo*. Kyiv, 1975. P. 49–77. (in Ukrainian)
5. Honhora, Luis de. «Pamiat pro smert i peklo...»: virshi; per. z isp. S. Borshchevskoho [“Memory of Death and Hell ...”: poems]. In: *Vsesvit*. 2015. № 7/8. P. 17–26. (in Ukrainian)
6. Zarubizhna literatura. 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (2012 r. zi zminamy 2015–2017 rr.). [World Literature. Grades 5-9. The program for secondary schools]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/2018/02/06/literatura-5-9-klas.docx> (in Ukrainian)
7. Zbirka poetiv Ispanii ta Latynskoi Ameryky / vybrani per. S. Borshchevskoho [Collection of poets of Spain and Latin America]. Kyiv, 2006. 216 p. (in Ukrainian)
8. Ispanska poeziiia zolotoi doby (XVI–XVII st.): antolohiia / ukklad.i per. z isp. H. Latnyka [Spanish poetry of the golden age (XVI-XVII centuries): anthology]. Kyiv, 2008. 143 p. (in Ukrainian)

9. Kovbasenko L. Koshtovna perlyna svitovoi literatury. Vydatni predstavnyky yevropeiskoho baroko: [Luis de Honhora-I-Arhote, Dzhon Donn] [A precious pearl of world literature. Prominent representatives of the European Baroque: (Luis de Gongora-I-Argote, John Donne)]. In: Vsesvitnia literatura v suchasni shkoli. 2017. № 3. P. 32–34. (in Ukrainian)
10. Kovbasenko Yu. I., Kovbasenko L. V. Zarubizhna literatura: Pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Foreign literature]. Kyiv, 2016. 320 p. (in Ukrainian)
11. Kovbasenko Yu. Literatura doby baroko [Baroque literature]. In: Vsesvitnia literatura v suchasni shkoli. 2017. № 3. P. 35–37. (in Ukrainian)
12. Kutsinko O. H. Baroko i klasytsyzm. 8-y klas: [tsykl urokiv zarubizhnoi literatury] [Baroque and classicism. 8th grade: (cycle of lessons of foreign literature)]. In: Zarubizhna literatura v shkoli. 2020. № 3/4. S. 23–42. (in Ukrainian)
13. Milianovska H. P. Zarubizhna literatura: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Foreign literature]. Ternopil, 2016, 318 p. (in Ukrainian)
14. Mohilovtseva, L. Baroko i klasytsyzm: tsykl urokiv: 8-y klas: [Molier, Dzhon Donn, Luis de Honhora-I-Arhote] [Baroque and classicism: a series of lessons: 8th grade: (Moliere, John Donne, Luis de Gongora-I-Argote)]. In: Zarubizhna literatura. 2017. № 3. P. 39–67. (in Ukrainian)
15. Nemirishin P. I. Literatura barokko: Analiz sonetov Luisa de Gongory-i-Argote [Baroque literature: Analysis of the sonnets of Luis de Gongora y Argot]. In: Vsesvitnia literatura ta kultura v navchalnykh zakladakh Ukrainy. 2005. № 8. P. 12–18. (in Russian)
16. Nemirishin P. Shedevry poeticheskogo barokko: analiz sonetov Luisa de Gongory-i-Argote, [urok zar. lit] [Masterpieces of poetic baroque: an analysis of the sonnets of Luis de Gongora and Argot]. In: Vsesvitnia literatura ta kultura v navchalnykh zakladakh Ukrainy. 2010. № 6. P. 32–36. (in Russian)
17. Nikolenko O. Baroko. Klasytsyzm. Prosvitnytstvo. Literatura XVII–XVIII st.: navch. posib. [Baroque. Classicism. Enlightenment. Literature of the XVII-XVIII centuries]. Kharkiv, 2003. 224 p. (in Ukrainian)
18. Nikolenko O. M., Turianytsia V. H. Zarubizhna literatura: pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Foreign literature]. Kyiv, 2016. 296 p. (in Ukrainian)
19. Perlyny barokovoi poezii; peredm. V. Rohozynskoho [Pearls of baroque poetry]. In: Vsesvitnia literatura ta kultura v navchalnykh zakladakh Ukrainy: Vseukrainskyi naukovo-metodychnyi zhurnal. Kyiv, 2004. № 2. P. 22–23. (in Ukrainian)
20. Podaliak N.H., Lukach I.B., Ladychenko T.V. Vsesvitnia istoriia: pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [World History]. Kyiv, 2016. 240 p. (in Ukrainian)
21. Portiannikova V. Vyvchaiemo virsh Luisa de Honhory-i-Arhote «Halernyk»: urok literatury [We study the poem by Luis de Gongora y Argot «Galernik»: a lesson in literature]. In: Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy. 2016. № 3. S. 53–55. (in Ukrainian)

22. Svitanok: Iz yevropeiskoi poezii Vidrodzhennia: zbirka: dlia sered. ta st. shk. viku / Uporiad. D. Nalyvaiko [Dawn: From European Renaissance Poetry]. Kyiv, 1978. 196 p. (in Ukrainian)
23. Slobodeniuk L. Iz liryky yevropeiskoho baroko: kombinovanyi urok zarubizhnoi literatury [From the lyrics of European Baroque: a combined lesson of foreign literature]. In: Zarubizhna literatura. 2018. № 2. P. 49–52. (in Ukrainian)

Liliia Lavrynovych. Baroque Poetry within the Secondary School Course of World Literature: Names and Contexts. The article deals with the peculiarities of the study of Western European Baroque poetry in secondary school. A review of the literary, and artistic direction, and textual study of only one (of two to choose from) poetic work by Spanish or English authors – the maximum that offers a school program in world Baroque literature for secondary schools. As a result, both objective (small amount of time to study the topic) and subjective (aesthetic experience of the Baroque is often perceived by eighth-graders as foreign, incomprehensible) circumstances do not contribute to the formation of appropriate competencies on this topic in students.

The purpose of the article is to find the best options for presenting the topic, which will improve the process of learning the material.

Attention is drawn to the use of the principle of the hermeneutic circle – from the whole to the part understandable to the recipient in its historical, social, cultural, etc. contexts, and then back to the whole. The thesis presentation of the main stages of studying the topic on the example of the program work – the poetry of Luis de Góngora y Argote «Amarrado al duro banco» is offered.

Key words: baroque, methods of teaching foreign literature, Spanish literature, Luis de Góngora y Argote, translation.

Лавринович Лілія Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0001-8588-9790>; lilawri@gmail.com

Тереза Левчук, Вікторія Соколова

Екологічні компетентності в курсі «Історія зарубіжної літератури»: методологічні пропозиції

У статті простежено розвиток екологічної тематики зарубіжної літератури з урахуванням змістового наповнення відповідних дисциплін у ЗВО та ЗЗСО. Актуалізовано поняття екокрітика та еколітература, зокрема такі різновиди останньої як: прозова література про навколишнє середовище, екопоезія, документальна література про природу, а також натурфілософська та екософська література. Запропоновано новаторський підхід у розробленні типології екотекстів з урахуванням концепції американського еколога Б. Коммонера: *Усе пов'язане з усім; Усе мусить кудись діватися; Природа знає краще; Нічого не дається даремно*. З'ясовано, що кожен закон можна підтвердити певними тенденціями літературного процесу й загальнокультурного розвитку та проілюструвати відповідними творами світового письменства. Підтвердження усім чотирьом законам виявлено в поемі Лукреція «Про природу речей».

Для розуміння взаємостосунків людини й природи у проєкції на літературу співвідносимо концепції світобудови з реалістичним і романтичним типами мистецького світосприйняття. Раціональному типові мислення характерне поширення механічних законів на світ живої природи, інтуїтивному навпаки – впровадження законів життя в неживу природу, і в наслідку її одухотворення.

Ілюстрацією концепції Б. Коммонера стали твори зарубіжної літератури, зокрема включених у шкільну програму авторів: Й. В. Гете, А. Сент-Екзюпері, В. Вітмен, Г. Мелвілл, Р. Кіплінг, О. Гакслі, Е. М. Гемінгвей, Р. Бредбері, Мо Янь та ін. У статті вирізняє тенденції розвитку пейзажної лірики та анімалістичної теми в світовій літературі.

Визначено етапи формування екологічних компетентностей: емоційно-мотиваційний; інформаційно-пізнавальний; оперативно-діяльнісний; особистісно-орієнтовний; практико-спрямований. Застосування законів екології Б. Коммонера у вивченні зарубіжної літератури відкриває нові методологічні шляхи літературознавчих і педагогічних досліджень, зокрема інтегративних підходів у викладанні навчальних дисциплін. Запропонований підхід доцільний при формуванні екологічних компетентностей слухачів курсу «Історія зарубіжної літератури» з перспективою подальшого використання в шкільній практиці.

Ключові слова: екологія, зарубіжна література, компетентності, природне середовище, пейзажна лірика, анімалістика, Б. Коммонер

Серед передбачених чинними державними стандартами та програмами середньої школи компетентностей усе вагомішою стає екологічна. Формування особистості, здатної «до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою» запроєктовано Законом України про освіту [2]. «Екологічна грамотність і здорове життя» – одна з ключових компетентностей Концепції Нової української школи (2016), яка прогнозує «уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [4, с. 11]. Ця компетентність увійшла до шкільних програм, зокрема із зарубіжної літератури, актуалізуючи її пізнавально-ціннісну функцію – осягнення людини й світу за допомогою художньої літератури, формування ціннісних орієнтирів особистості в період її становлення (програма для 10–11 класів профільного рівня) [5]. Вивчення зарубіжної літератури в основній школі (5–9 класи) містить наскрізну лінію «Екологічна безпека та сталий розвиток» (НЛ–1), загальна мета якої – формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості задля збереження й захисту довкілля [5]. Зазначені аспекти необхідно враховувати у викладанні курсу «Історія зарубіжної літератури» в закладах вищої освіти.

Мета розвідки – простеживши екологічну тематику творів зарубіжної літератури, включених у шкільну програму, співвідносно з відповідним курсом вищої філолого-педагогічної освіти, сформувані методологічні пропозиції їх вивчення. Головні завдання: запропонувати новий підхід до вироблення екологічних компетентностей; визначити етапи формування екологічної свідомості.

Попри те, що екологія як наукова галузь постала в другій половині ХХ ст., література здавна фіксує екологічні проблеми та попереджає людство про небезпеки та фатальні наслідки порушення природної рівноваги. Екологічна проблематика творів світової літератури неухильно розширюється синхронно з постанням проблем у суспільстві, пов'язаних із виробничо-споживацькою діяльністю людини. Коли у текстах ХVІІІ ст. природа здебільшого поставала пейзажем, то у ХХІ вже маємо твори, що відображають екологічні катастрофи. Такі процеси визначають методологічну ситуацію – запроваджений у 1970-х рр. термін *екокритика* вже наприкінці ХХ ст. утвердився на позначення одного з провідних напрямів літературознавчих досліджень.

Загальні засади екокритики визначено вивченням стосунків між літературою й навколишнім середовищем. Класичними вже стали матеріали засідання асоціації західної літератури (1994), учасники якого чи не вперше запропонували різнобічні дефініції екокритичної теорії та практики. У контексті нашої студії важлива репліка К. Кокіноса, який наголосив на інтеграційному характері «зелених студій»: «Екокритика – це розширення критичних і педагогічних кордонів літературознавства, куди включені тексти, які стосуються не-людського світу та нашого ставлення до нього. <...> Екокритика – це принципово етична критика та педагогіка, що досліджує та віднаходить зв'язки між індивідом, суспільством, природою і текстом» [7]. У сучасному освітньому просторі активно розвивається міждисциплінарний екоцентризм (наприклад, 2012 р. в університеті Айдахо стартувала літературно-екологічна програма, яка знайшла відгук у світі).

Екокритика у вітчизняному літературознавстві представлена працями І. Сухенко («Екокритичні орієнтири на сучасному етапі літературознавчих досліджень: проблема визначення», 2011), М. Ткачука («Людина і природа в українській літературі крізь призму екокритики», 2011), Л. Горболіс («Екокритичні виміри української літератури: доцільність і прийнятність застосування (на прикладі “Лісової пісні” Лесі Українки)», 2011), А. Олешко («Екокритицизм як напрямок літературних досліджень», 2016), Л. Статкевич («Теоретико-методологічні форманти сучасної екокритики», 2017) та ін. Екологічні аспекти літератури для юнацтва досліджує Ю. Куманська («Твори Олени Пчілки для дітей: екологія душі і природи», 2019). Свідченням цілеспрямованої зацікавленості українських дослідників екологічною проблематикою є відповідні наукові заходи та тематичні збірники, наприклад Міжнародна конференція «Художні феномени в історії світової літератури: перехід мови в письменництво («Екоцентризм: культура і природа»)» та видані матеріали (Харків, 2017).

Сучасне літературознавство послуговується кількома поняттями на позначення творів, у яких відображено природу та людину в стосунках із нею. Насамперед це англійські поняття: *environmental literature*, *ecological literature*, *nature writing*, *place-based literature*, *nature-oriented literature*, *green writing*, *landscape writing*. Зауважимо, що наведені вирази передусім фіксують таку якість писемних текстів про природу, як документальність.

Враховуючи різні рівні образності та вимислу, сучасний американський дослідник С. Словик виокремлює три категорії еколітератури або літератури про довкілля та взаємодію людини з природою: *ecofiction* (художня прозова література про навколишнє середовище), *ecopoetry* (екопоезія), *non-fiction nature writing* (документальна література про природу) [8]. Доповнити цей ряд вповні можна натурфілософською (інтерес до загальних законів природи) та екософською (етичний бік взаємостосунків людини зі світом природи) літературою. Скажімо, чинна програма із зарубіжної літератури пропонує для шкільного вивчення повість-казку А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц»* (1942, опубліковано 1943), яку беззастережно можна визначити як екософський твір. Думка про відповідальність людини за стан світу загалом звучить у творчості французького письменника, а серед постулатів алегоричної повісті – вчитися «бачити серцем», бути відповідальним за «всіх, кого приручив» – вирізняється заклик берегти дім: «Прибрався сам уранці – ретельно прибери і свою планету». В оригінальній й водночас доступній образній формі А. де Сент-Екзюпері актуалізує етимологічний зміст терміну *еко-логія*, перший складник якого перекладається як ‘оселя, середовище, місце перебування’.

Курс викладання зарубіжної літератури у ЗВО та ЗЗСО дає широкі можливості для розвитку екологічної освіти на кожному рівні відповідно. У напрямі формування екологічної свідомості важливий добір методологічних принципів навчання та виховання молоді. Питанням формування екологічних компетентностей в освітньому процесі присвячено роботи О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін. Розвідки в такому руслі стосуються насамперед природничих навчальних дисциплін. Хоча маємо й літературознавчі «зелені студії», про що йшлося вище.

Пропонуємо новаторський підхід у розробленні типології екотекстів з урахуванням концепції американського еколога Б. Коммонера [6]. Він сформулював чотири закони екології, які афористично звучать так: *Everything Is Connected to Everything Else* (Усе пов’язане з усім); *Everything Must Go Somewhere* (Усе мусить кудись діватися);

* Твори для обов’язкового шкільного вивчення позначаємо однією зірочкою*; для додаткового – двома**.

Nature Knows Best (Природа знає краще); *There Is No Such Thing as a Free Lunch* (Немає такого поняття, як безкоштовний обід, або Нічого не дається даремно).

Вивчення історії зарубіжної літератури починається з античності, що стала не тільки основою європейської літератури, але й започаткувала чимало філософських концепцій, в яких на чільному місці – принципи світобудови, визначення місця та призначення людини у світі. Виділяють й античний етап формування екологічних знань, зокрема у спадщині таких філософів, як Геракліт, Гіппократ, Арістотель, Теофраст, Пліній. Красне письменство давнього періоду теж містить мотиви взаємостосунків людини й природи. Відтак, вивчення античної літератури у закладах середньої та вищої освіти закладає основу для формування екологічних компетентностей.

Первинні уявлення про взаємодію людини та природи були сформульовані ще в міфології, сюжети й мотиви якої пронизали всю світову літературу. Давньогрецька міфологія – універсальна світоглядна система, яка трансформувалася відповідно до все глибшого пізнання людиною світу. На різних етапах формування міфологічних уявлень (фетишизм, анімізм, антропоморфізм) провідною залишалася ідея єдності людини з природою, яка впродовж еволюції видозмінювалася й набувала різних форм вираження. У результаті трансформаційних змін запанувала думка про гармонію, що перемагає стихійність. Якщо первісна людина відчувала страх перед природою (тератологічні демони), то в процесі освоєння навколишнього середовища природа в її уяві постала живою та одухотвореною, гармонізувалася та естетизувалася.

Концепція єдності людини та довкілля пройшла певні стадії: від тотемізму (тварина – предок роду) через уявлення про існування фітоморфних, зооморфних, міксантропічних (зооантропоморфних) істот (таких, що поєднують частини тіла різних тварин, птахів, морських істот і людей – сирени, сфінкс, химера, кентаври тощо) до антропоморфізму й антропоцентризму. Думка про панування людини над природою реалізувалася, з одного боку, в культах Деметри та Діоніса (Діоніс персоніфікує ще й стихійні сили природи), з другого – в героїчній міфології, де знайшли втілення дві теми: боротьба з чудовиськами та встановлення космосу (впорядкованості).

Першою літературною спробою осмислення всього суцього, пояснення навколишнього світу, дії тих сил, з якими зіштовхується

людина, була поема Гесіода «Теогонія». Якщо у Гомера природа оспівується й ідеалізується, то Гесіод відображає конфліктні стосунки людини й природи.

Дозвільне життя на лоні природи, у єдності з довкіллям є ознакою буколічної теми у літературі. Вона виявляється в ідиліях Теокрита, у романі Лонга «Дафніс і Хлоя», у творчості римських поетів Вергілія та Горація. У збірці «Буколіки» Вергілій висловлює переконання, що праця на лоні прекрасної незайманої природи, здатність цілковито розчинитися у довкіллі дозволяють людині виховувати в собі високі внутрішні позитивні якості, морально самовдосконалюватися. У «Георгіках» поет щиро милується природою, особливо приходом весни, що несе пробудження до життя. Описи краєвидів у Вергілія сповнені задушевності, оптимізму. Проводиться думка про колообіг життя та його незнищенність. Наприкінці поеми ліричний герой йде дорогою і наступає на череп бика, з якого вилітає бджолиний рій, отже, смерті не існує, є продовження життя.

Наведені приклади відображають античні уявлення про взаємозв'язок людини й природи. Сформульовані у ХХ ст. Б. Коммонером закони екології (а також натурфілософські позиції інших авторів) суголосні концептуальним положенням поеми давньоримського поета та мислителя Лукреція «Про природу речей» (I ст. до н. е.), у якій своєю чергою популяризуються ідеї грецького філософа Епікура.

«Усе пов'язане з усім». Лукрецій доводить що природа складається з матерії й порожнечі, а первісна матерія – з атомів, які рухаються в порожньому й безмежному просторі. За характером атомів і якістю їхнього взаємодії виникають різноманітні тіла: тверді, м'які, рідкі тощо. Автор вибудовує теорію космогонії, пояснюючи походження землі, неба, моря, небесних тіл і живих істот. Він стверджує, що всесвіт безмежний, не має центру, продуктивні сили не володіють свідомістю:

Визнати мусиш

Те, що не має кінця, в який бік би не ширився, всесвіт [3, с. 45].

«Усе мусить кудись діватися». Лукрецій стверджує, що закони матерії вічні та непорушні, ніщо нікуди не зникає і не твориться знову, лише змінює свої форми:

Тож остаточно ніщо, хоча зникне з очей нам, не гине,

Бо одне з одного споконвіків поновляє природа:

Щоб народити щось, – іншої речі їй смерть необхідна [3, с. 32].

Поет говорить про діалектичний зв'язок життя та смерті – ніщо не може народитися у світі без того, щоб щось не померло. Докази цієї тези він ілюструє спостереженнями за природою: краплі дощової води перетворюються в листя дерев, плоди, хлібні зерна, траву, які своєю чергою живлять різні породи тварин і саму людину – за допомогою безперервного колообігу підтримується і відновлюється світове життя.

«*Природа знає краще*». Природу Лукрецій називає творчою, удатною майстринею, він описує процес поступового розвитку людства й людської культури, з'ясовує питання про походження мови. Філософ накреслює закони еволюції та природного відбору, які пізніше з новим змістом були сформульовані Ч. Дарвіном. Він висловлює глибоку переконаність у тому, що все в природі облаштоване доцільно та гармонійно.

«*Нічого не дається даремно*». Лукрецій висловлює думку про єдність матерії і про взаємозв'язок тіла, духу (тобто розуму) та душі. Коли помирає тіло людини, помирає й дух та душа, тому людина має бути відповідальною за той світ, у якому вона існує, не сподіваючись на інший. Про це у третій частині поеми Лукреція говорить сама природа:

Так по заслuzі, гадаю, ганьбить нас і лає природа,
Завжди-бо старість під тиском нового відходити мусить;
Так постають одні з одних, весь час обновляючись, речі [3, с. 92].

Давньоримський автор пише про такі смертоносні явища, як землетруси, виверження вулканів, бурі. Ними природа демонструє свою невідпорну перевагу й владу над людиною.

Світова література відображає реалізацію усіх законів Б. Коммонера. Спробуємо підтвердити кожен закон певними тенденціями літературного процесу й загальнокультурного розвитку та проілюструвати відповідними творами світового письменства.

Перший закон екології найбільш надається для філософських паралелей і літературних ілюстрацій. Усвідомлення життя в усіх його проявах як єдиного цілого, а точніше – організованої системи, усі складові якої тісно взаємодіють та взаємозалежать, знайшло вираження в численних світоглядних теоріях і художніх утіленнях. У проєкції на літературу співвідносимо концепції світобудови з реалістичним і романтичним типами мистецького світосприйняття. У першому випадку світобудова розуміється як врегульована на розумних

засадах системи статичних речей і форм, що піддається раціональному пізнанню та тлумаченню, у другому – як жива динамічна єдність, де все взаємодіє у глобальному спонтанному русі.

Ключова відмінність цих концепцій полягає насамперед у трактуванні цілісності та завершеності елементів світобудови, а також загальних принципів взаємодії природи й людини. Для раціонального типу мислення характерне поширення механічних законів на світ живої природи, для інтуїтивного навпаки – впровадження законів життя в неживу природу, і в наслідку її одухотворення.

Формування першого – розумового – типу відбулося в античності, другого – емоційного – в період романтизму. Середньовіччя не сформувало чітких філософських концепцій взаємостосунків людини та природи внаслідок домінування теоцентричного світогляду над антропоцентричним, натомість запропонувало міфологізацію й алегоризацію тваринного (бестіарії) і рослинного («Роман про Троянду») світів.

У творчості поетів-трубадурів, вагантів, мінезингерів спостерігаємо замилювання природою. Пейзаж постає не лише тлом, а й учасником подій у лицарських романах, стихія допомагає добродійним героям та карає нечестивців. У французькому героїчному епосі «Пісня про Роланда»^{*} відтворено яскравий та розмаїтий пейзаж. Природа в поемі випробовує героїв нерівними позиціями в Ронсевальській ущелині; вона допомагає їм – день починається задля початку справедливої битви, ніч – завжди спосіб зупинити бій; природа тужить і плаче за загиблими; сонце зупиняється в небі, щоб ще при світлі дня королівські війська змогли наздогнати й подолати ворога; річка своєю швидкою течією захоплює ворогів й розбиває на підводних каміннях. Природні знаки та сприяння у боротьбі за шляхетну мету знаходить вияв і у пам'ятці давньоруської літератури – «Слові о полку Ігоревім»^{*}.

Романтики запропонували принципово інше ставлення до природи в порівнянні з попередниками, навіть із просвітниками, певні ідеї яких взяли в основу власного світогляду. Розходження полягало насамперед в основоположній zasadі – розумінні суперечностей світу: ворожі розуму для просвітників, для романтиків – джерело руху й натхнення. Позиції опонентів відрізнялися й ставленням до природи. Прорив у природознавстві (зокрема й наукова

революція першої половини XVII ст.) дозволив просвітникам підкорити природу, вмотивувати дії людини стосовно неї, зокрема використання її багатств. Література доби Просвітництва демонструє не тільки «природну людину», але й подає детальні інструкції підкорення стихії, виживання серед первозданної природи. Винахідливий британський моряк зумів прожити на безлюдному острові понад 28 років, розвинувши господарство й навіть запровадивши цивілізацію. Роман Д. Дефо «Життя і незвичайні та дивовижні пригоди Робінзона Крузо»** (1719) став утіленням ідеї невичерпних можливостей людини в підкоренні довкілля, що резонувало з ідеологією раннього капіталізму. Пригасив письменницький запал численних робінзонад Дж. Свіфт близькою, але водночас альтернативною книгою «Мандри Гуллівера»* (1727).

Докорінне переосмислення взаємозв'язків людини й природи відбулося в романтизмі, насамперед завдяки філософським концепціям цілісності та сприйняття частин більшого. Романтичне розуміння поезії як дива, через яке проявляє себе всезагальна єдність буття, яскраво виражене в передромантичних поетичних візіях В. Блейка, геній якого вмів *«бачити світ у зернині піску, / Небо у квітці синій, / В своїй долоні безкрайність уся / І вічність в одній годині»* (переклад К. Шахової).

Трактуючи цілісність як органічну даність, романтики доводили, що фрагменти містять проекцію цілого, а кожен фрагмент має здатність нести інформацію про більше ціле аж до всього життя. Цим принципом керувалися романтики (зокрема німецькі – брати Шлегелі, Новаліс) й у філософській, і в художній практиці. Утвердження фрагмента як самостійного жанру пов'язане з художнім утіленням уявлень романтиків про світовий універсум і загальний взаємозв'язок явищ як часточок буття, про свободу творчості та близькості митця до природньої стихії.

В естетиці романтизму людина розумілася частинкою універсальної світобудови, як і тварина, рослина, мінерал тощо. Порушення законів мирного співіснування викликало незворотні наслідки космічного порядку. Саме таким постає проступок героя «Поєми про Старого Мореплавця» С. Т. Колріджа. Вбивши альбатроса, чоловік накликав біду на весь екіпаж, а в його образі й на людство. Здолати прокляття вдалося тільки після благословення морських гадів, які мають таке ж право на життя, як і все створене Богом / природою на

землі. Зачинателі англійського романтизму, представники «озерної школи» С. Т. Колрідж і В. Вордсворд не тільки порушили тему єдності біосфери, а й піднесли стосунки людини і природи на етичний рівень.

Значний внесок у становленні екологічної свідомості відіграли письменники та мислителі американської літератури того ж періоду. У науковій розвідці про довкілля Б. Коммонер звернувся до постатей саме американської писемності не тільки з огляду на власну національну приналежність, а насамперед через порушені співвітчизниками проблеми. Говорячи про єдину екосферу, дослідник згадує В. Вітмена, який чудово описав «складну павутину зав'язків, що пронизує все життя, і місце в ній людини» у своїх творах [6].

У вищій і загальній школі передбачено вивчення збірки В. Вітмена «Листя трави»* (1855–1891). Окрім того, що ця книга забезпечує наскрізну лінію «Екологічна грамотність і здорове життя», то вона чи не єдина з програми зарубіжної літератури втілює й діяльнісний компонент: «*висвітлює* тему єдиного людства, соціальної та природної рівності всіх форм життя» [5]. Безумовно, що при вивченні творчості В. Вітмена зі здобувачами освіти спеціальності «Українська мова та література. Світова література» необхідно підкреслити цей момент і продумати сценарії вивчення матеріалу зі школярами. Ідея єдності людини з природою набула в «Листі трави» космічного звучання. На образно-художньому рівні почуття органічного взаємозв'язку людей і явищ довкілля виражене поетом за допомогою прийому перетворення ліричного героя в інших людей та предмети.

Глибоке уявлення про взаємозв'язок фізичних властивостей довкілля та істот, що в ньому мешкають, дає, на думку Б. Коммонера, роман Г. Мелвілла «Мобі Дік, або Білий Кит»** (1851). Відмічає еколог і діяльність М. Твена, чия творчість – дивовижне джерело знань про природу Сполучених Штатів, а сам письменник – гострий критик недієздатності відірваної від реальності науки. Ще в 1970-х рр. Б. Коммонер указав на інтегральність мистецтва слова й нової наукової галузі, солідаризуючись із Л. Марксом: «будь-хто знайомий з діяльністю американських письменників-класиків (<...> Купер, Емерсон, Торо, Мелвілл, Вітмен і Марк Твен), напевно, мусить розвинути в собі інтерес до тієї галузі знань, яку недавно навчилися називати екологія» [6, с. 23].

Сказане вкотре доводить, що саме в період романтизму відбулося становлення екологічних проблем світової літератури. Навіть появу терміну на позначення нового художнього методу й стилю пов'язують із романтичним пейзажем, зокрема з образним висловом про романтичні обриси хмар.

Романтизм надав нового звучання неперервній традиції світової пейзажної лірики. Чинна шкільна програма пропонує текстове вивчення поетичних шедеврів Й. В. Гете («Нічна пісня подорожнього»^{*}), Дж. Кітса («Про коника та цвіркуна»^{*}), Г. Гейне («Задзвени із глибини»^{*}), С. Єсеніна («Біла береза»^{**}), А. Фета («Шепіт, ніжний звук зітхання...»^{*}), Ш. Бодлера («Вечорова гармонія»^{*}), П. Верлена («Осіння пісня»^{*}), А. Рембо («Моя циганерія»^{*}), С. Малларме («Квіти»^{**}) та ін.

Сприйняття природи в класичній поезії ґрунтується на образному паралелізмі, зображально-виражальних можливостях слова для передачі навколишньої краси та неперервності вічного руху життя. Якість поезії змінюється з переходом до модерністського світовідчуття. Ш. Бодлер пропонує інше розуміння природи:

Природа – храм живий, де зронюють колони
Бентежні стогони і неясні слова.
Там символів ліси густі, немов трава,
Крізь них людина йде і в них людина тоне
(переклад Д. Павличка).

У символістській творчості взаємостосунки природи і людини ґрунтуються на сугестивній основі, коли стирається межа між станом природи і настроєм людини.

Своєрідне потрактування гармонійної єдності людини з природою виявляється у східній культурі. Для пейзажно-медитативних поезій Мацуо Басьо^{*}, Такубоку^{**}, Лі Бо^{*}, Ду Фу^{*} властивий лаконізм, тонке сприйняття та відтворення краси природи, споглядальність і самозаглиблення, філософічність осягнення гармонії світу.

Окремим виявом першого закону (як і інших трьох) є анімалістична тема, яка виникла ще у фольклорі і реалізовувалася впродовж усього літературного процесу. Образи тварин у межах культури наділялися певними характеристиками та значеннями, які відображали уявлення про навколишній світ і місце людини в системі світобудови. Здавна стосунки людини й тварини відображалися через алегорію, яка передбачала перенесення на людину сталих рис

і характеру представників фауни. На основі алегорії ґрунтуються такі жанрові форми, як казка, байка, притча, сатиричні твори. Алегоричний характер має одна з найдавніших фольклорних збірок – індійська «Панчатантра»*. Певним відходом від літературної традиції стали казки Р. Кіплінга зі збірок «Книга джунглів», «Друга книга джунглів», «Такі собі казки», в яких автор відмовився від конвенційного тлумачення образів тварин та їхніх взаємин із людиною. У казках про Мауглі** вовки, пантера, мудрий ведмідь стають опікунами хлопчика, а сатиричне зображення стосується лише зграї мавп-бандерлогів. Ідея єдності з природою знаходить формулювання у «законі джунглів»: «*Ми однієї крові, ти і я*». У казках Р. Кіплінга природа – не тільки середовище для існування людини, вона її помічник і вчитель, вона допомагає людині не лише зберегти власне життя, але й повернути втрачені цінності.

Алегоризація не полишає анімалістичний дискурс світової літератури, на кожному її етапі виконуючи інші функції. У притчевій повісті американського письменника Е. Гемінґвея «Старий і море»* (1952) образи тваринного світу втілюють філософські узагальнення про ідеали людського життя, розкривають психологічну сутність особистісних перемог і поразок.

Другий закон екології у формулюванні Б. Коммонера є неформальним перефразуванням фундаментального фізичного закону – матерія не зникає. Промовистим прикладом художнього вираження цього постулату безумовно є вірш Б. І. Антонича «Пісня про незнищенність матерії». За зізнанням самого поета, він продовжив вітменівську традицію возвеличувати природу в найменших її явищах, навіть стеблинах трави. Смерть у розумінні В. Вітмена – тільки етап неперервного життєвого кола, перехід матерії з однієї субстанції в іншу. Поет навіть траву сприймає як «*непідстрижене волосся могил*», бо «*найменший паросток свідчить, що смерті немає насправді*», а є череда перевтілень і метаморфоз: «*вічні переходи від одного до другого, від нижчого до вищого*» (переклад Л. Герасимчука).

Закон про перетікання матерії чудово ілюструє процес творення / перетворення, геніально втілений у поемі римського поета Овідія «Метаморфози», основу якої склали давньогрецькі міфи та римські легенди. Спираючись на філософські вчення Епікура та Піфагора, поет замислюється над проблемою вічності життя у всесвіті. Життя вічне завдяки обертанню, герої Овідія зберігають душу, але зміню-

ють матеріальну оболонку, так втілюється не тільки ідея вічності матерії, але й метемпсихозу. Пізніше тема реінкарнації знайде вираз у творах Ч. Діккенса, О. де Бальзака, Дж. Лондона, Дж. Джойса, Р. Баха, Дж. Селінджера, Г. Гессе та ін.

Інше смислове наповнення отримує ідея метаморфози в оповіданні Ф. Кафки «Перевтілення»* (1912). Перетворення героя на комаху відбувається внаслідок екологічної кризи у людських взаєминах.

Фізичний закон трансформації матерії в екологічному контексті унеможлиблює існування сміття. Благородна участь відпрацьованого біологічного матеріалу, який дає початок новій живій формі, коли навіть людина стає поживною речовиною по смерті. Це вічний сюжет світової літератури: міфологічний герой Адоніс померши став квіткою; численні фольклорні балади про вирості з тіл людей рослини; новела Боккаччо про дівчину Ізабеллу, яка виплекала з голови вбитого коханого квітку й поема Дж. Кітса на цей сюжет. Смерть забезпечує нове життя.

У контексті закону *«Усе мусить кудись діватися»* пов'язана з використанням природних ресурсів діяльність людини провокує екологічні проблеми щонайменше у двох напрямках: надлишок відпрацьованих речовин, які невиправдано займають місце й часто шкодять довкіллю; надмірне використання природних ресурсів, внаслідок чого залишаються порожнечі. Через агресивне втручання людини земля виснажується й деформується, планета не встигає заповнювати лакуни й усувати нарости, а часто й не може.

У творах світової літератури, особливо у 2-й половині ХІХ – на початку ХХ ст., порушуються проблеми наслідків споживацької діяльності людини: Дж. Конрад «Серце п'їтьми», Г. Мелвілл «Мобі Дік», Ф. С. Фіцджеральд «Великий Гетсбі», Е. Золя «Жерміналь», Т. Драйзер «Трилогія бажання», оповідання Дж. Лондона про золоту й Б. Гарта про срібну лихоманки та ін. Зауважимо, що згадані письменники не ставили собі за мету загострити екологічні проблеми, але, описуючи дійсність, вони фіксували певний етап становлення капіталізму з пріоритетом економічного збагачення на противагу збереженню природнього середовища. Об'єктивне відображення соціально детермінованого життя в реалізмі з акцентуванням на розвитку промисловості, урбанізації, науки та техніки та формуванням образу героя, здатного підкоряти природу, у ХХ ст. еволюціонувало до апологетики позитивно маркованого капіталізму

в трилогії Айн Ренд «Атлант розправив плечі» (1957). Проблема непридатної землі та води гостро постає у ХХ ст. й особливо на початку ХХІ ст. Сьогодні катастрофічних масштабів набуває невидиме забруднення хімічними речовинами та радіацією.

Третій закон екології, на думку його автора, отримує найбільший спротив, бо піддає сумніву переконаність людини у своїй унікальній компетентності. Очевидно, за допомогою технологій, що постійно розвиваються, людина намагається покращити власне перебування на планеті – забезпечити собі такі продукти харчування, одяг, житло й засоби комунікації, які природа надати не може. Воднораз будь-яка масштабна антропогенна зміна природної системи шкідлива для неї.

Втручання в природу, а головне його наслідки можуть мати запрограмований або випадковий характер. Зокрема, можна викликати ряд випадкових спадкових змін у живих організмах, якщо піддівати їх дії рентгенівського опромінення або гамма-випромінювання, що збільшують частоту мутацій. Еколог вдається до прикладів з органічної хімії. Запровадження органічних речовин, яких немає в природі, але створені й залучені людиною до живої системи, ймовірніше завдасть шкоди. З усіма виведеними штучно сполуками потрібно діяти як з наркотиками в лікувальній практиці: бути дуже обережними. Те саме з миючими засобами, інсектицидами та гербіцидами. Головне застереження Б. Коммонера: невтручання навіть задля удосконалення.

Зарубіжна література містить чимало текстів, що порушують питання технологій та покращення як самої людини, так і її перебування на планеті. При чому можемо виокремити твори, які відображають позитивний або негативний бік такої діяльності.

М. Булгаков у низці своїх творів змодлював фатальні наслідки наукових і медичних експериментів із живими організмами («Собаче серце»*, «Рокові яйця» – обидві повісті 1925). Чи не вперше у світовій літературі проблему відповідальності науки перед суспільством порушив Г. Велс. Втрату контролю над перебігом квазінаукових дослідів і їхні негативні наслідки відображено в його науково-фантастичних романах «Машина часу» (1895), «Острів доктора Моро» (1896), «Невидимець» (1897).

Розвиток цієї та дотичних проблем звучать у творах видатних письменників ХХ ст. К. Чапека «Війна з Саламандрами»** (1936) та С. Лема «Солярис»** (1961).

Програма зарубіжної літератури профільного рівня для 10 класу передбачає вивчення оповідання сучасного китайського письменника, нобелівського лавреата Мо Яня «Геній»* (2010). Це історія талановитого юнака, який наполегливо шукає шляхи захисту від руйнівних землетрусів. В образі Цзян Дачжі втілено гуманістичну сутність і відповідальність дослідника.

Проблема втручання людини у світобудову навіть з метою її пізнання – одна з тем вершинного твору світової літератури поеми Й. В. Гете «Фауст» (1774–1831). Твір вповні виразив пізнавальний темперамент епохи, а в особі доктора – непогамовну жагу наукового пізнання, яка завершилася крахом. Природа оберігає межі знання, людина ж мусить не підкорювати природу, а співпрацювати з нею.

Четвертий екологічний закон виведений автором з економіки й повторює тезу про те, що за все потрібно платити, а то й розплачуватися. Він узагальнює наслідки порушення перших трьох.

На початок ХХ ст. людство продемонструвало нищівне ставлення до природи з одночасним розвитком науково-технічної галузі, що викликало занепокоєння письменників. Застереження звучать у романі-антиутопії О. Гасклі «Прекрасний новий світ»** (1932), циклі фантастичних оповідань Р. Бредбері «Марсіанські хроніки»** (1950).

Прогностичні тексти наукової фантастики останньої чверті ХІХ – першої половини ХХ ст. моделювали картини майбутніх гуманітарних, техногенних й екологічних катастроф.

Сьогодні ми розуміємо, що не тільки маємо відшкодувати все, що взяли у природи, але й потерпати від власної діяльності, яка передбачала позитивні результати, але отримала протилежні. Відкриття радіоактивності змінило хід історії людства й запропонувало не тільки нове потужне джерело енергії, але й призвело до появи ядерної зброї. Трагедія Хіросіми й Нагасакі повторилася згодом у ще страшнішому вияві. Радянський анахронізм «мирний атом» після Чорнобильської аварії поглибив свій оксюморонний зміст.

Однією з перших літературних реакцій на чорнобильську катастрофу стала повість німецької письменниці К. Вольф «Аварія» (1987). Радіаційне забруднення не зупиняється перед кордонами, й катастрофа загрожує цілому світові. Радянська система злочинно приховувала інформацію про техногенну катастрофу. Білоруський письменник Алесь Адамович, чия батьківщина найбільше постраждала від аварії, розгорнув громадську-політичну діяльність у подоланні її

наслідків шляхом розголосу. До двадцятиліття трагедії 2006 р. вийшла його публіцистична книга «...Имя сей звезде Чернобыль».

Чорнобильська тема не перестає тривожити митців, свідченням чого є поява нових текстів належної якості та визнання. Книга-репортаж нобелівської лавреатки С. Алексієвич «Чорнобильська молитва: хроніка майбутнього» (1997) вирізняється проникливим пафосом й залишається однією з найбільш читабельних. Автор резонансного серіалу «Чорнобиль» К. Мейзін зазначив, що багато взяв із книги С. Алексієвич. Документальний трилер «Чорнобиль. Історія катастрофи» А. Гігінбота 2019 р. був визнаний бестселером за версією *New York Times*.

Український діяч екологічного руху, дипломат, лікар і письменник Ю. Щербак говорив про зміну стилю й форми літератури після Чорнобиля в бік документалізму. Можливостей звичних публіцистично-художніх жанрів виявилось замало. Британський спеціаліст з історії ядерної енергетики Е. Лізербарроу впродовж кількох місяців відвідував Прип'ять і Чорнобильську зону та ретельно відновлював події 26 квітня 1986 р. Його книга «Чорнобиль. 01:23:40» (2014) поєднує риси травелога, хроніки та історичної розвідки.

Чорнобиль залишається пунктом зацікавлення науковців, письменників, звичайних обивателів, він став привабливим туристичним об'єктом і в реальності, й віртуально. У березні 2007 р. стартувала серія комп'ютерних ігор *S.T.A.L.K.E.R.*, сюжет якої розгортається в зоні відчуження Чорнобильської АЕС, а гравці мають змогу зіткнутися з численними аномаліями й мутантами. Ідея гри очевидно запозичена з повісті братів Стругацьких «Пікнік на околиці» (1972) та знято за ним фільму А. Тарковського «Сталкер» (1979). І героїв кінострічки, і протагоністів гри притягує не так таємничість зони, як власний психологічно-емоційний стан.

Чорнобиль став точкою відліку іншої літератури, й іншої літературознавчої методології. Авторка монографії «Післячорнобильська бібліотека» Т. Гундорова тлумачить тексти українського постмодернізму як постапокаліптичні й посттравматичні, і дає оцінку науково-технічному відкриттю ХХ ст.: «З одного боку ядерна зброя стає свідченням найбільшої технологічної та раціональної влади людини над природою, а з другого боку вона стає знаком найвишуканішого і найцивілізованішого варварства – тотального людського самознищення» [1, с. 21].

Корпус чорнобильських текстів вкотре актуалізує есхатологічні мотиви у світовому письменстві. У міфології багатьох народів існують міфи про кінець світу, коли природа (Матір-Земля, Велика Богиня, Зевс, християнський Бог) карають людей за зухвалість, погорду, зло і гріх потопами, війнами, моровицями.

Припускаємо, що багатьох відвідувачів Чорнобильського радіаційно-екологічного заповідника цікавить, що сталося з природою після аварії. Офіційне гасло закладу – «Місце, де природа може бути собою» – виправдовує свій зміст: природа лікує сама себе, коли позбувається втручання людини, навіть її присутності, відбувається регенерація. Значне покращення екології зауважили навіть після нетривалого карантину в період пандемії COVID–19.

Висновки. Запропонований підхід доцільний при формуванні екологічних компетентностей у слухачів курсу «Історія зарубіжної літератури» з перспективою впровадження в шкільній практиці. Використання законів Б. Коммонера в аналізі творів світового письменства відкриває нові методологічні шляхи літературознавчих і педагогічних досліджень, зокрема інтегративних підходів у викладанні предметів – література, мова, біологія, географія, фізика, астрономія, хімія, історія. Серед рекомендацій власне літературознавчого характеру – актуалізація таких теоретичних понять, як алегорія, підтекст, філософська й пейзажна лірика, сугестивна й медитативна поезія, жанрові й наджанрові визначення: байка, притча, антиутопія, наукова фантастика тощо.

Передбачено послідовне й систематичне формування екологічних компетентностей впродовж вивчення курсу «Історія зарубіжної літератури» в ЗВО та предмету «Зарубіжна література» в ЗЗСО. Визначальною педагогічною установкою має бути формування екоцентричного екологічного світогляду, в центрі якого – розуміння того, що людина не панує над природою, а є її часткою.

У процесі вивчення зарубіжної літератури здобувачі освіти в середній та вищій школі проходять кілька етапів формування екологічної свідомості:

– емоційно-мотиваційний – емпатична реакція на красу відтвореної в художніх творах природи, емоційне співпереживання трагічним колізіям в екотекстах;

– інформаційно-пізнавальний – отримання нових відомостей про принципи та закономірності функціонування біосфери й місця людини у ній;

- оперативно-діяльнісний – здатність аналізувати художні твори, виокремлюючи в них екологічну проблематику, робити відповідні висновки;
- особистісно-орієнтовний – формування екологічних цінностей, вироблення власних екосоціальних позицій;
- практико-спрямований – участь у природоохоронних заходах, екологічна освіта.

Література

1. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодернізм. Київ: Критика, 2013. 344 с.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Лукрецій. Про природу речей. Київ: Дніпро, 1988. 191 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Освітні програми / Міністерство освіти й науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>
6. Commoner B. The Closing Circle. Nature, Man, and Technology. New York, 1971. 326 p.
7. Defining Ecocritical Theory and Practice Sixteen Position Papers from the 1994 Western Literature Association Meeting Salt Lake City, Utah-6 October 1994. URL: https://www.asle.org/wp-content/uploads/ASLE_Primer_DefiningEcocrit.pdf (дата звернення: 15.01.2020)
8. Slovic S. The Environment Knows No Borders: Environmental Literature, Public Awareness, and Opportunities for International Collaboration. URL: http://www.nafsa.org/_/File/_/ac08sessions/GS419.pdf (дата звернення: 02.02.2020).

References

1. Hundorova T. *Pisliachornobylska biblioteka. Ukrainskyi literaturnyi postmodernizm* [Post-Chernobyl Library. Ukrainian literary postmodernism]. Kyiv, 2013. 344 p.
2. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu»* [Law of Ukraine “On complete general secondary education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Lukretsii. *Pro pryrodu rechei* [About the nature of things]. Kyiv, 1988. 191 p.
4. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. *Osvitni prohramy / Ministerstvo osvity y nauky Ukrainy* [Educational programs / Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>

6. Commoner B. *The Closing Circle. Nature, Man, and Technology*. New York, 1971. 326 p.
7. Defining Ecocritical Theory and Practice Sixteen Position Papers from the 1994 Western Literature Association Meeting Salt Lake City, Utah-6 October 1994. URL: https://www.asle.org/wp-content/uploads/ASLE_Primer_DefiningEcocrit.pdf (15.01.2020)
8. Slovic S. *Ecocriticism: Storytelling, Values, Communication, Contact*. URL: https://www.asle.org/wp-content/uploads/ASLE_Primer_DefiningEcocrit.pdf (02.02.2020).

Tereza Levchuk, Viktoria Sokolova. Ecological Competencies Development in the Course of “History of Foreign Literature”: Methodological Outline. The article elucidates the development of environmental issues in foreign literature, taking into account the content of the relevant disciplines in higher and secondary education institutions. The study substantiates the concepts of ecocriticism and eco-literature, in particular, such varieties of the latter as ecofiction, ecopoetry, non-fiction nature writing as well as natural-philosophical and ecosophical literature. The author offers an innovative approach to the typology of ecotexts and considers them in terms of the conception of the American ecologist B. Commoner: *Everything is connected to everything else; Everything must go somewhere; Nature knows best; There is no such thing as a free lunch*. Any law can be confirmed by a particular trend in the literary process and general cultural development and illustrated with relevant works from world literature. One can find verification of all four of the above-mentioned B. Commoner's laws in Lucretius' poem "On the Nature of Things".

To understand the relationship between a human and nature through the prism of literature, it is essential to correlate the concept of the universe with realistic and romantic types of artistic worldview. The rational type of thinking is characterized by spreading mechanical laws to the world of living nature, while intuitive thinking, on the contrary, implies the application of the laws of life to an inanimate world and, as a consequence, its spiritualization.

B. Commoner's theory is illustrated by the works of foreign authors, in particular, those included in the school curriculum. Among them are J. W. Goethe, A. Saint-Exupery, W. Whitman, H. Melville, R. Kipling, A. Huxley, E. Hemingway, R. Bradbury, Mo Yan and others. In the focus of the case study are the trends in the landscape poetry development and animalistic themes in world literature.

The article determines the stages of ecological competencies development, concentrating on emotional-motivational, information and cognitive, operational and activity-based, personality-oriented, and practice-oriented ones. The application of B. Commoner's laws of ecology in teaching foreign literature opens a new methodological perspective for literary and pedagogical research, in particular, supports an integrative approach to teaching academic disciplines. The suggested approach is appropriate for the formation of environmental competencies of the

students in the course of *History of Foreign Literature* with the further use of the acquired skills and knowledge in their school practice.

Key words: ecology, foreign literature, competencies, natural environment, landscape lyrics, animalistics, B. Commoner.

Левчук Тереза Петрівна – доктор філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0002-0277-3280>; tereza.levchuk@eenu.edu.ua

Соколова Вікторія Альбертівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0002-3682-9406>; sokolovavic@gmail.com

Вивчення творчості О. де Бальзака в середній та вищій школі: методичний та компаративний аспекти

У статті йдеться про особливості вивчення життя і творчості Оноре де Бальзака в контексті міжнаціональних стосунків. Простежено вплив української культури та традицій на творчість французького письменника. Акцентовано на українських особистісних стосунках Бальзака. Проаналізовано бачення України європейським письменником.

Сучасний стиль життя вимагає творчого підходу до уроку літератури та до всього процесу навчання. Компаративний підхід дає можливість формувати життєво необхідні компетенції, розширювати навчальні, виховні та світоглядні можливості здобувачів освіти в середній та вищій школах. У вивченні життя й творчості О. де Бальзака в курсі «Історія зарубіжної літератури» для здобувачів освіти ОПП «Українська мова та література. Світова література» рекомендовано використання елементів літературно-краєзнавчого спрямування. У шкільному викладанні можна вдатися до *інтегрованих уроків*, які поєднують матеріал зарубіжної літератури і української літератури, іноземної мови, історії, географії тощо. Продуктивним буде *урок культурологічного аналізу*, метою якого є вивчення твору (творів, творчості) у контексті культури конкретного народу чи історичного періоду. За структурою це може бути *урок-подорож*.

Ключові слова: творчість О. де Бальзака, зарубіжна література, компаративний метод, міжнаціональні стосунки, листи, Верхівня, Україна.

Серед завдань курсу зарубіжної літератури у середніх та вищих навчальних закладах – ознайомлення здобувачів освіти зі світовим історико-літературним процесом, життєвим і творчим шляхом видатних письменників минулого та сучасності. Вивчення персоналій глибоко вмотивоване на методичному рівні. Знання основних фактів біографії письменника допомагає краще зрозуміти його творчість, збагнути змістове наповнення основних образів і провідних мотивів. На основі вивчення життєвого шляху митця можна формувати мораль якості молоді – відданість справі, патріотизм, вірність друзям і коханим.

Широко вивчаються насамперед біографії та творчість першорядних представників світової літератури, до яких безсумнівно

належить французький письменник Оноре де Бальзак (1799–1850), якого вважають одним із засновників реалізму в європейській традиції.

Чинна програма зарубіжної літератури передбачає вивчення життя і творчості О. де Бальзака в 9 класі загальноосвітньої школи. Учні мають ознайомити з історією написання, структурою, тематикою та проблематикою «Людської комедії» (фр. *La Comédie humaine*) – багатотомною колекцією зв'язаних між собою творів, в яких відображено найрізноманітніші аспекти французького суспільства часів Реставрації та Липневої монархії. Велетенський цикл складається з 95 завершених творів (оповідань, повістей, романів та есе) й 48 незавершених творів, деякі з яких мали тільки назви.

Повість «Гобсек» (1830) пропонувано для текстового вивчення в обов'язковому списку, а «Шагренева шкіра» (1831) й «Батько Горію» (1834) – у додатковому (один твір за вибором) [3].

Вивчення творчості певного письменника реалізує водночас формування різних компетентностей. Також програма зарубіжної літератури відображає чотири змістові лінії літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: *емоційно-ціннісну, літературознавчу, культурологічну, компаративну*. Зокрема компаративна лінія реалізована в програмі у рубриці «*Елементи компаративістики*» (ЕК), поданої до кожного розділу програми. Звернення до порівняльних студій у шкільному вивченні зарубіжної літератури забезпечує установлення зв'язків між українською та іноземними культурами (генетичних, контактних, типологічних та ін.); передбачає розгляд традиційних тем, мандрівних сюжетів, «вічних» образів у різних літературах; зіставлення оригіналів та україномовних перекладів інонаціональних творів; увиразнення особливостей української культури й літератури на тлі світової; демонстрацію лексичного багатства й невичерпних стилістичних можливостей української мови, а також поглиблення знань і розвиток навичок учнів з іноземних мов. Зміст компаративної лінії може бути творчо використаний учителем на тому матеріалі, який якнайкраще ілюструє зв'язки української культури зі світовою. Творчість О. де Бальзака в такому контексті – дуже вдячний матеріал, адже французького письменника багато що пов'язує з Україною.

Ще одним важливим аспектом позначена тема *Бальзак і Україна*. Згідно з Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти всі освітні галузі повинні мати *українознавче спрямування*, що

безпосередньо стосується літературного компонента галузі «Мови і літератури», до якого належить предмет «Зарубіжна література».

У процесі викладання літератури доцільно використовувати матеріали, які свідчили б про причетність українців до творення світової цивілізації, а також зацікавленість іноземців нашою культурою, у тому числі й літературою.

Учителі-методисти, літературознавці постійно приділяють зазначеним вище аспектам увагу. Показова в цьому плані праця Ю. Ковбасенка «Біографія письменника і викладання літератури». Один із її розділів має назву «Україна в житті і творчості письменників», в якому автор пропонує розглядати зв'язки України з видатними іноземними письменниками за такими напрямками: 1. Творчі зв'язки письменників з Україною (використання української тематики, персонажів тощо). 2. Вплив України на творчий та життєвий шлях письменника. 3. Особисті зв'язки зарубіжних письменників з видатними українськими діячами [4, с. 33].

Мета статті – простежити українську сторінку в творчості французького письменника-реаліста, майстра соціального роману XIX ст. О. де Бальзака та надати рекомендації щодо цього матеріалу в шкільному та вузівському курсі зарубіжної літератури.

Розпочинаючи вивчення творчості письменника, необхідно дуже добре простежити його життєвий шлях, коло його спілкування, листування. При цьому варто враховувати: рукописні тексти письменника (при можливості); епістолярну спадщину митця; мемуари (при наявності); краєзнавчі матеріали, які пов'язані з місцем народження та проживання письменника; фотоматеріали та архівні документи; періодичні видання, у яких публікувався митець, або були матеріали про нього; біографічні матеріали, а також фонди бібліотек та інтернет-ресурсів про життя та творчість письменника; яке місце в житті та творчості письменника займає Україна.

До проблеми перебування О. де Бальзака в Україні вже не раз зверталися в літературознавстві, зокрема французькому. Проте французькі літературознавці розглядали цю тему у вузько біографічному плані, зосереджуючи увагу на історії стосунків письменника з Евеліною Ганською, і не цікавились тим, як він ставився до України та сприймав її. Це простежимо у працях М. Бутрона «Правдивий образ пані Ганської» (1927), П. Арро «Пані Ганська. Останнє кохання Бальзака» (1949), С. Корвін-Піотровської «Бальзак і слов'янський

світ». 1937 р. вийшло ґрунтовне дослідження Л. Гроссмана «Бальзак в Росії», в якому також досить широко висвітлено перебування автора «Людської комедії» в Україні та сприймання ним тогочасної української дійсності. Згадана праця стала основою для роману Н. Рибачка «Помилка Оноре де Бальзака» (1940). Д. Наливайко розглядає питання *Бальзак і Україна* в контексті інтересів письменника до слов'янського світу, а головне, основна увага автора приділяється проблемі сприйняття й тлумачення ним української соціальної дійсності та її відтворення в його художньому доробку.

Перші згадки про Україну з'явилися в епістолярній спадщині О. де Бальзака незабаром після початку листування з Евеліною Ганською. Уже під час першої зустрічі в Невшателі Ганські запрошують Бальзака у Верхівню, про що він негайно інформує свою сестру Лауру: «Я поїду подивитись на Україну, і ми домовились також про подорож до Криму, краю маловідомого, про який говорять, що він в тисячу разів кращий Швейцарії та Італії» [1, с. 178]. Бальзак відразу ж горить бажанням вирушити на Україну, і коли Ганська в завуальованій формі відмовляє його від подорожі, посилаючись на важку дорогу, письменник рішуче заявляє їй: «Чим більше ви відговорюєте мене їхати у Верхівню, вважаючи, що це було б дуже втомливо, тим скоріше я приїду» [1, с. 167].

У листі від 1837 р. Бальзак писав Ганській, що він прагне потрапити в Україну, як прагнуть до оази в пустелі. Навіть в його епістолярній спадщині кінця 1830-х рр. – періоду охолодження в стосунках із польською поміщицею – досить часто трапляються згадки про далеку слов'янську країну. Подорожуючи Францією, Бальзак подумки звертався до України, з якою у нього асоціювалися провінції Босс і Беррі. «Ви не повірите, – пише він Ганській 18 лютого 1838 р., – як я мріяв про вас, проїжджаючи Бос і Беррі. Це ваша Україна, тільки менших розмірів, і кожен раз, проїжджаючи їх, я звертаюсь думкою до Верхівні. Ці дві рівнини дуже високі, ми в Іссудені знаходимось на 600 футів вище рівня моря, і навкруги лише хліба, виноградники, гаї. А в Босі такі високі ціни на землю, що зовсім не висаджують дерев» [1, с. 187]. У 1838 р., під час свого перебування в Сардинії, французький літератор розробляв план морської подорожі з Марселя до Одеси, а 1840 р. він писав Ганській, що завжди подумки звертається до України [1, с. 290].

Частина дослідників життя і творчості письменника вважають, що лише кохання до Ганської спонукало Бальзака на далеку подорож.

Але ми погоджуємось із науковцями, котрі називають причиною поїздки письменника також і прагнення побачити ще одну маловідому французам країну, де він сподівався зустріти новий типаж для творів, набратися вражень.

В Україні Бальзака вразили безмежні простори, величезні природні багатства і різючі контрасти. Про містечко Радивилів письменник написав, що це «купа дерев'яних халуп, які тримаються на ногах завдяки спеціальній ласці провидіння. Жодного метра бруку. Всі вулиці з утопаної землі» [1, с. 145]. Готельний сервіс і дороги справили на Бальзака найбільше враження. Наприклад, бродівський готель «Руський дім» він назвав «місцем, яке лише дещо поступається французьким тюрмам» [1, с. 147]. А в Радивілові, коли його екіпаж загруз у дорожній багнюці так, що не було видно коліс, довелося кликати на підмогу місцевих селян. П'ятеро здоровенних чоловіків нічого не змогли вдіяти, «лише коли підмога збільшилася до шістнадцяти, карету вдалося витягти» [1, с. 148].

Перебуваючи в Україні, О. де Бальзак ділиться своїми враженнями у листах до рідних і друзів. Він пише про відсталість кріпосницької економіки, застарілі методи ведення господарства, безтурботність і марнотратство поміщиків, відсутність транспорту і, вступаючи в суперечку з самим собою, починає освоювати нові, буржуазні методи господарювання. Він цікавиться маєтком Ганської і своїми думками з цього приводу ділиться в листах, роблячи критичні зауваження. «Неможливо уявити собі величезних багатств, які навалені в Росії і гинуть через відсутність транспорту» [1, с. 140], – пише він в одному з листів. Через два роки він повідомляє про загибель врожаю у Верхівні, знищеного бур'янами. Не раз пише він про пожежі, що час від часу нищать то поміщицькі фільварки, то селянські садиби. Описуються в листах також кріпосницькі звичаї, однак без обурення й протесту. Листи розповідають про епідемії, які спустошували міста і села України, про майже повну відсутність медичного обслуговування населення. Обурення викликали у Бальзака лихварі-євреї, з якими «Шейлок не йде ні в яке порівняння». Таким чином, в листах поступово вимальовується справжня картина життя українського села [2, с. 181].

У листах до родичів та друзів у Франції Бальзак неодноразово висловлював своє захоплення обдарованістю українського народу. Він відкрив в Україні 77 способів приготування хліба, любив слухати

народні пісні у виконанні кріпосного скрипаля Мусія. Письменник був вражений художнім талантом селянина-коваля з маєтку Ганських у Верхівні, у зв'язку з чим писав до французького скульптора Лоран-Жана: «У нас тут є людина, котра виробляє з заліза чудові речі. Якщо ти вишлеш мені малюнок кубка, навіть найскладніший, він зуміє його викувати з заліза або срібла. Це Бенвенуто Челліні, який виріс серед України, неначе гриб. Добре було б, якби ти додав до малюнка кілька гарних гравюр; я поверну тобі з вдячністю гроші. Якщо все це ти мені перешлеш, ми допоможемо великому, гідному поваги художнику, надавши йому моделі» [1, с. 125].

Дослідивши переважно епістолярну спадщину письменника, яка досить таки багата (лише 444 листи адресовані Евеліні Ганській, які вийшли у Франції двотомником «*Lettres a madame Ganska*»), можемо з упевненістю сказати, що він надзвичайно позитивно сприймав український народ, захоплювався українською природою та був зачарований церквами і соборами Києва, який неодноразово називав «північним Римом». Оноре де Бальзак особливо підкреслює працьовитість українців та бажання вдосконалюватись.

Дуже важливо використати матеріали листування на уроці чи на лекційному вузівському занятті, тим самим ми подаємо матеріал із перших вуст і сформуємо цілісне бачення України французьким письменником.

Перебування в Україні справило великий вплив не тільки на особистість, а й на творчість Оноре де Бальзака. Саме проживаючи у Верхівні він написав «Мачуху», «Зворотний бік сучасної історії», «Петро I та Катерина», «Дрібні буржуа», «Театр, яким він є», «Жіночий характер».

Вирушаючи в подорож Україною письменник домовився з паризьким редактором А. Бертенем стосовно публікації своїх спогадів про поїздку на сторінках часопису *Journal des Débats*. У жовтні 1847 р. у Верхівні він почав писати адресований А. Бертену нарис «Лист про Київ», який так і залишився незавершеним, а уривки з нього були опубліковані лише в 1927 р. Приступаючи до роботи над твором, автор ставив собі за мету створити детальний опис «святого міста Києва» на противагу оповідам тих авторів, які мандруючи Російською імперією, основну увагу приділяли Москві та Санкт-Петербургу. «Побачивши католицький Рим, – писав Бальзак, – я мав палке бажання побачити Рим грецький. Петербург – місто в колисці,

вік Москви не перевищує людський, але Київ – це вічне місто Півночі» [1, с. 135]. На жаль, його задум залишився нездійсненим, адже незавершений «Лист про Київ» – це подорожні нотатки митця на шляху до «вічного міста». Стиль нарису дуже схожий на твір Ж. де Сталь «Десять років вигнання». У своїй праці Бальзак посилається на С. Робера, визнає його видатні досягнення в галузі вивчення слов'янської філології і водночас заперечує ідею союзу слов'ян, яку вважає такою само утопічною, як і пропаганда об'єднання Німеччини [2, с. 52].

Привертає увагу вміщений у «Листі про Київ» опис єврейських громад України: Бальзак виклав свої враження від побуту, релігійних звичаїв, професійних занять, національного вбрання, прикрас побачених ним євреїв.

На відміну від своїх колег – сучасних йому французьких письменників – Бальзак розглядав Україну як частину Росії. Серед нечисленних рядків незакінченого нарису, присвячених власне Києву, знаходимо такі характеристики: «Столиця України Київ – святе місто, колишня метрополія, татарський і російський Рим, старший за Москву, резиденція російських царів за тих часів, коли ті царі залежали від великих орд...» [1, с. 125]. Говорячи про Київ, постійно звертав увагу на його красу та переваги перед Москвою та Петербургом. У такий спосіб Бальзак демонстрував обізнаність у царині історії слов'ян. Вивчаючи творчість письменника, на це необхідно звернути увагу здобувачів освіти в середній та вищій школі.

У вступі до «Листа про Київ» автор закликав колег до серйозного вивчення Росії і наголошував, що Наполеон, помираючи, розглядав її як загрозу для Європи, бо російський народ, на думку письменника, найкраще у світі організований для війн [1, с. 152]. Свою войовничість російський народ демонструє дотепер.

Найбільш цікаві у нарисі розділи про життя українських селян. У зображенні Бальзака вони виглядають щасливими пейзажами (*paysans* – фр. селяни), які ведуть безтурботне, майже ідилічне існування в мальовничих селах серед родючих нив. «Всюди, – пише Бальзак, – я бачив групи селян і селянок, які йшли на роботу або повертались додому, дуже весело, безтурботною ходою і майже завжди з піснями» [1, с. 145]. Констатуючи, що вигляд їх веселіший, ніж вигляд простих людей на дорогах Франції, письменник говорить: «І нема нічого більш природного. Коли я ознайомився з умовами життя селян Польщі і Росії, мені стало цілком зрозумілим щастя цих людей» [1, с. 146].

Що стосується умов життя українського селянина, то він має будиночок, земельний наділ, за який три дні на тиждень відбуває панщину, майже не знає податків, відчуває піклування поміщика. І Бальзак переконаний, що для українського селянина буде не краще, коли він звільниться від опіки поміщика і одержуватиме платню за роботу, як це сталось з французьким селянином.

На змалювання українського життя в такому ключі свій відбиток наклали ілюзії Бальзака щодо монархії Миколи I, його культ «сильної влади», у якому він вбачав надіндивідуальну, надкласову силу, покликану стояти на охороні «суспільного організму», впорядковувати і спрямовувати хаос індивідуальних інтересів і пристрастей. Звідси поява прихильності до самодержавства Миколи I, яка здалеку уявлялась йому втіленням суспільного порядку, на противагу буржуазній Франції з хижацькими апетитами, з її хронічними соціальними потрясіннями. Розвиткові цих ілюзій сприяло зближення з Ганською, в родині якої панував справжній культ Романових. Вороже ставлячись до всього російського, Ганська разом з тим схилилася перед Миколою I як охоронцем інтересів дворянства [2, с. 184].

З «Листа про Київ» бачимо, що розвиток капіталістичних відносин на селі Бальзак оцінював негативно, вбачав у ньому процес, небезпечний для «суспільного цілого». Після цього стає зрозумілим, чому він із задоволенням констатував порівняно слабе проникнення буржуазних відносин в українське село. Багатих селян, які мають гроші, зазначав він, тут дуже мало, це «виняток із свого класу» [2, с. 164]. Українські селяни, на його думку, не «не зіпсовані» буржуазною цивілізацією і саме тому Бальзак вважає їх щасливими. Але, як виявляється далі, це щастя впливає з неспроможності усвідомити своє тяжке життя, своє принижене становище напівраба. На думку Бальзака, оскільки потреби українського селянина цілком примітивні, оскільки вони здебільшого задовольняються, а про інші він має уявлення, то завдяки такій «гармонії» він і повинен почувати себе щасливим [2, с. 186]. Тобто у ставленні до селянського питання на Україні розкриваються далеко не кращі сторони світогляду Бальзака.

У Верхівні французький письменник працював над драмою «Мачуха» (1848) та повістю «Утаємничений» (залишилася в рукописі) – останнім твором «Людської комедії». До «українського» доробку належать романи «Депутат від Арсі» (1854) та «Дрібні буржуа» (1855), а також робота над романом «Селяни» (1844), який завершувала Евеліна Ганська.

Український матеріал опосередковано входить в роман «Селяни», який є своєрідним підсумковим твором «Людської комедії». Безперечно, головним джерелом роману вистапила французька дійсність, соціальні процеси й класова боротьба, що точилася у французькому селі, а також особисті враження письменника. Водночас у процесі написання твору автор використовував інші матеріали, які прямо стосувалися трактованої в ньому проблеми «війни хатини проти палацу», допомагали реалістичному її відтворенню. Саме в цьому розрізі й слід ставити питання про опосередковане переломлення українського матеріалу в романі «Селяни».

Під час роботи над романом важливим джерелом для Бальзака було листування з Ганською. Питання поміщицького землеволодіння, життя селян, протилежність їх інтересів і прагнень інтересам землевласників посідають значне місце в листах, особливо 1840-х рр., коли письменник інтенсивно працював над романом. Листування вводило його в атмосферу життя великих поміщицьких маєтків, давало факти і деталі для відтворення прихованої, але впертої боротьби селян із поміщиками [5, с. 108].

Становище в українському селі 1830–40-х рр. було іншим, ніж у французькому селі періоду Реставрації: воно не знало буржуазної революції з конфіскацією дворянських земель, у ньому ще порівняно слабкими були буржуазні відносини, зберігалось кріпацтво, з яким французькі селяни давно покінчили. Але головне в тому, що і в українському селі відбувалась, й до того ж у зовні схожій формі, класова боротьба селян із поміщиками. Ганська писала Бальзаку про «підривну діяльність» селян, про розкрадання збіжжя, порубки лісів, підпали і т. д., про невдоволення і бунти. Ймовірно, що змальовуючи графа Монкорне в оточенні загальної ненависті, в повсякденній боротьбі з «грабіжництвом» селян, Бальзак певною мірою спирався на досвід Ганських.

Україна вразила Бальзака величчю, а Верхівня – багатствами й просторами земель, які належали її власникам. Серед західноєвропейських письменників першої половини XIX ст. не один Бальзак торкнувся української теми – вона увійшла також у творчість мадам де Сталь, Байрона, Гюго, Меріме і деяких інших письменників. Але річ у тім, що інтерес Бальзака до України принципово інший, ніж у романтиків і Меріме. На відміну від них, Бальзак насамперед цікавився не історією України, її яскравим національним колоритом,

а тогочасним соціальним життям, розглядаючи його в загальному плані своїх суспільно-політичних поглядів на невідому, але таку багату працюючими людьми, землю. На цьому важливо зацентрувати увагу здобувачів освіти різного рівня.

Отже, вивчаючи творчість О. де Бальзака в курсі зарубіжної літератури варто насамперед дотримуватися компаративного підходу. У шкільному викладанні можна вдатися до *інтегрованих уроків*, які поєднують матеріал зарубіжної літератури і української літератури, іноземної мови, історії, географії тощо. Продуктивним буде й *урок культурологічного аналізу*, метою якого є вивчення твору (творів, творчості) у контексті культури конкретного народу та історичного періоду. За структурою це може бути *урок-подорож*. Відповідно, викладаючи здобувачам освіти ОПП «Українська мова та література. Світова література» тему «Творчість О. де Бальзака» варто звернути увагу на методичні та компаративні аспекти.

Література

1. Бальзак О. де. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 15. Москва: Худ. лит., 1955. 714 с.
2. Варненська М. В. Романтична подорож Оноре. Київ: Молодь, 1963. 292 с.
3. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (2012 р. зі змінами 2015–2017 рр.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
4. Ковбасенко Ю. І. Україна в житті і творчості письменників. *Тема*. 2002. № 2. С. 31–37.
5. Козельський Ян. Бальзак у Верховні. Київ, 2002. 125 с.

References

1. Balzac O. de. *Sobranie sochineniy: v 15 t. T. 15* [Collection of works: in 15 vols. Vol. 15]. Moscow, 1955. 714 p.
2. Varnenska M. V. *Romantychna podorozh Onore* [A romantic trip to Honore]. Kyiv, 1963. 292 p.
3. *Zarubizhna literatura. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 5–9 klasy (2012 r. zi zminamy 2015–2017 rr.)* [Foreign literature. Program for secondary schools grades 5-9 (2012 with changes in 2015-2017)]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
4. Kovbasenko Yu. I. *Ukraine v zhytti i tvorchoosti pysmennykiv* [Ukraine in the life and work of writers]. In: *Tema*. 2002. No. 2. P. 31–37.
5. Kozelskyi Yan. *Balzak u Verkhivni* [Balzac in the Supreme]. Kyiv, 2002. 125 p.

Tetiana Marchenko. Study of O. de Balzac's Works in Middle and High School: Methodical and Comparative Aspects. The article deals with features of the study of the life and work of Honore de Balzac in the context of interethnic relations. The influence of Ukrainian culture and tradition on the work of the French writer can be traced. The vision of Ukraine by the European writer is analyzed.

The modern style of life requires creative approach to the literature lesson and the whole process of learning. Comparative method gives the opportunity to form vital competencies, to expand the educational, upbringing and worldview opportunities of students in secondary and high schools. In the study of the life and work of O. de Balzac in the course "History of Foreign Literature" for students the specialty "014 Secondary Education (Language and Literature (Polish))" the use of elements of literary and local lore is recommended. Integrated lessons can be used in school teaching, which combine the material of foreign literature and Ukrainian literature, foreign language, history, geography, etc. The lesson of culture lens, which aims to study a work (works, creations) in the context of the culture of a particular nation or historical period, is seen as productive. In structure, it can be a lesson-journey.

Key words: works by O. de Balzac, foreign literature, comparative method, interethnic relations, letters, Verkhovna, Ukraine.

Марченко Тетяна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0001-7293-872>; marchenkotatjana966@ukr.net

Вікторія Сірук

**Вивчення малої прози письменників-реалістів
у курсі «Історії української літератури 2-ої пол. ХІХ ст.»**

У статті з наратологічного погляду проаналізовано способи викладу історій у малій прозі письменників 2-ої половини ХІХ ст., що сприятиме літературній освіті студентів, доповненню їхніх знань про прозу цього періоду, поглибленню навичок літературознавчого аналізу художнього твору. Зазвичай період реалізму асоціюють із розвитком великих епічних жанрів, а пошук письменниками нових жанрово-стильових форм – із періодом порубіжжя. Розкрито специфіку способів викладу історій: лінійних сюжет, хронологічна інверсія, ретардація, сюжетна таємниця, драматична ситуація, які дають змогу зрозуміти тяглість літературного процесу, прикметні риси індивідуального стилю письменників цього періоду.

На прикладі малої прози Б. Грінченка, Панаса Мирного, Ю. Федьковича та інших письменників розкрито специфіку таких творів, проаналізовано їхні особливості: хронологічна інверсія полягає у тому, що послідовність викладу не відповідає послідовності перебігу подій, міняються місцями експозиційні епізоди й ті, що визначають зав'язку, розвиток дії, кульмінацію й розв'язку. Ретардація – зумисне уповільнення або затримка нарації, коли посеред розвитку дії епізод уривається авторським відступом, затримується пейзажним описом, перебивається іншим епізодом. Сюжетна таємниця – засіб розгортання нарації, побудований на тому, що автор не відразу викладає читачеві інформацію, важливу для повного розуміння подій. Вигадлива інтрига використовується як ефективний засіб створення сюжетної напруженості, драматичної ситуації, тобто гострих, складних, небезпечних обставин, у яких випробовується воля, мужність, вірність персонажа. Сюжетні таємниці, заплутані інтриги, несподівані перипетії нагнітаються у творах пригодницького жанру, де набувають характеру захоплюючої гри.

Ключові слова: історія української літератури 2-ої половини ХІХ ст., реалізм, наратологія, мала проза, оповідання, нарація, історія.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Історія української літератури 2-ї половини ХІХ ст.» в навчальному плані спеціальностей «035 Філологія. ОПП “Українська мова та література.

Світова література”» та «014 Середня освіта (Українська мова та література). ОПП “Середня освіта. Українська мова та література. Світова література”» є засвоєння студентами особливостей літературного процесу, життєвого і творчого шляху письменників 2-ої половини ХІХ ст., поглиблення текстуального аналізу творів української літератури цього періоду. Для того, щоб допомогти студентам виробити уміння інтерпретувати жанрово-стильову специфіку тексту, користуватися теоретичною термінологією, критичною літературою тощо, у статті пропонується наратологічна методологія у тлумаченні малої прози. Потреба висвітлення особливостей наративу у текстах української літератури актуальна ще й тим, що наратологічний аналіз сприяє глибшому розумінню оповідної техніки та способу вираження світогляду письменників, зокрема другої половини ХІХ ст.

Як відомо, кожен наратив повідомляє про вигадану або реальну подію чи про ланцюг подій, створюючи центр структури – історію (дієгезис) або фабулу (за формалістичними мірками). Водночас, кожен текст – цілісне впорядковане утворення, що передбачає перервність, перенесення уяви й інші способи організації сюжету, тобто виклад цих подій – розповідь (дискурс). Поняття “нараторологія” набуває широкого застосування після виходу робіт Р. Барта, У. Еко, Ж. Женетта, Цв. Тодорова, В. Шміда. Чимало напрацювань має і українська нараторологічна школа (О. Капленко, М. Легкий, І. Папуша, О. Ткачук та інші). Нараторологічний підхід уможливорює розгляд будь-яких наративів, оскільки важливою атрибутивною характеристикою розповідного тексту вважається його апелятивність, тобто процесуальність нарації (розповіді) розгортається не тільки заради самої розповіді, а й як оприявлення впливу на читача, на дійсність. Особливості наративів диктуються їхньою структурою.

Як зауважував Д. Наливайко, серед провідних ознак літератури ХІХ ст. був “деміургізм”, який в реалістичній літературі ХІХ ст. – це «специфічна авторська позиція, яка реалізується в художніх структурах і стилі творчості. Нею визначаються ракурс зображення, внутрішня перспектива творів та інші характерні особливості їх художньої організації. Та найважливіший її художньо-стильовий відповідник – це тенденція до специфічної об’єктивації дійсності, прагнення представити її як таку, що не тільки існує за іманентними законами, сама себе розгортає, а й ніби сама себе розповідає. Звідси така характерна стильова тенденція класичної реалістичної літератури, як

тяжіння до показу, який у творчості більшості письменників, особливо другої половини ХІХ ст. стає провідним засобом» [5, с. 37]. Таким чином, для української літератури ХІХ ст. провідною викладовою формою була нарація-презентація нарації. Однак письменники шукали способи пожвавити оповідь: послуговувались не лише першоособовою чи третьоособовою формами викладу для об'єктивного відображення світу, а й експериментували зі сюжетними компонентами.

Способи викладу історій у творах (за класифікацією В. Будного та М. Ільницького) можна виокремити такі: *лінійний сюжет, хронологічна інверсія, ретардація, сюжетна таємниця, драматична ситуація* [1, с. 185–187]. У таких текстах історія (фабула) утворюється із низки подій в їхній хронологічній, причинно-наслідковій послідовності, в їхній довготривалості.

У хрестоматійному оповіданні «Лихий попутав» Панаса Мирного – сюжет лінійний, вузли якого виражені чітко. Це зумовлює його динамічність. Якщо вважати, що в художніх текстах малої прози змінюють одна одну фази-ситуації, то, безумовно, це будуть ситуації, які щось кардинально змінюють: створюють (експозиція, зав'язка) чи вирішують (кульмінація, розв'язка) ситуативну невизначеність. Варка Луценко (оповідач і одночасно центральний персонаж) одночасно діє й спостерігає сама за собою та за іншими персонажами, оповідає історію, яка трапилася з нею. Тема сумної долі сільської дівчини, яка пішла в найми до міста, досить поширена в прозі першої половини та середини ХІХ ст. У трактуванні цієї традиційної історії оригінальним є те, що спокусником селянки виступає представник, по суті, одної з нею соціальної верстви – кравецький підмайстр Василь. Тому провідним є не соціальний конфлікт, а морально-етичний. На першому плані – стан людської душі, який передається переважно через зовнішні прояви (дію). Служба Варки, взаємини із дядьковою родиною, кохання до Василя, зражене почуття, народження дитини, митарства у братовій родині, втрата дитини – ці точки розвитку сюжету водночас є певними точками змін у психології героїні-оповідачки, яка на власному досвіді пізнає тяжкий гніт людських взаємин. Однак оповідь від першої особи у цьому оповіданні має певні недоліки. Мелодраматичним ефектом позначений епізод, коли Варка дізнається про зневажливе, глузливе до себе ставлення коханого, підслуховуючи розмову Василя з товаришем. Ця подія стає переломною, незворотною зміною у житті дівчини, тому її можна кваліфікувати як

кульмінацію. Рухаючись у зворотному напрямку, від фіналу до початку історії, можна прийти до тієї ж події. Як зазначається в наратологічному словнику, кінець як останній випадок у фабулі становить організаційний принцип наративу, адже «читання (опрацювання) наративу, є, крім іншого, очікуванням кінця, і тому природа чекання стосується природи наративу» [6, с. 53]. Отже, фінал присутній не тільки на рівні подієвому, а й на розповідному. У оповіданні «Лихий попутав» сюжетна розв'язка збігається з фабульним фіналом. Це той логічний кінець, який не дає читачеві змоги розгорнути власну уяву. Перспектива читача в цьому випадку полягає в тому, щоб оцінити події, що вже відбулися, і самих персонажів. Письменник в оповіданні «Лихий попутав» прикмети духовного зубожіння людини бачить і в середовищі міщан, селян-бідняків. Це було те нове, що вніс Панас Мирний у розробку традиційної теми, що і вирізняє це оповідання.

Швидкий перебіг подій у хронологічній послідовності викладений у творі «Лови» Панаса Мирного, який можна вважати першою новелою в українській літературі. Улесливий Костенко, який робив собі кар'єру на політичних доносах, вибився в пристави через те, «що одній барині на цегельні робочих усмиряв. Оце не віддасть бариня плати, піднімуть гвалт робочі: як же це через віщо це? Зараз за Костенком у часть. А той старається і аж із шкури лізе та барині догоджає. Зате сама в губернатора лазила, місця прохала» [4, с. 148]. Юнак одружується на панночці-інститутці Гирівні, їде на лови небезпечного політичного злочинця, а його дружина – ніби до подруги на село. Разом з жандармами прибуває в номер готелю і застає там свою легковажну дружину в обіймах неблагоннадійного офіцера (кульмінація). Розв'язка новели – подружжя з'являється у міському саду у парі, адже Костенко боїться і розголосу, і втратити посаду. Невдовзі він таки справді дістає підвищення до поліцмейстра, а після скандального випадку на лови не ходив.

Глибоким психологічним аналізом поведінки людини відзначається оповідання «Підпал» Б. Грінченка. Лукія підпалила оселю сім'ї, в якій жила з нелюбим чоловіком (зав'язка). Цей злочин було вчинено разом з коханим Андрієм, який переконував дівчину, що разом з нею ладен навіть піти на Сибір. Перебуваючи під арештом разом з Андрієм, Лукія сповнена відваги: «Тепер уже що буде, а нас ніхто не розлучить». Але Андрій не дотримав своїх обіцянок і на суді

відмовився визнати свою провину (кульмінація). Лукія взяла всю вину за підпал на себе і була засуджена на каторгу (розв'язка). Внаслідок зради Андрія, їхати у Сибір випало їй самій, тому й ридає, «припавши головою по поручат, все на світі загубивши, присуджена до кари злочинниця...» [2, с. 401]. Трагедія Лукії має соціальну основу. Безправне становище бідної жінки позбавляє її особистого щастя.

Про долю шахтаря йдеться в оповіданні «Панько» Б. Грінченка [2, с. 367–370], яке має лінійний сюжет. Надія Панька зустрітися з сім'єю, побачити сина Данька не здійснюється. Він загинув у шахті, коли динамітом підривали камінь. В останню мить Панько збагнув, що можуть загинути його друзі, тому свідомо пожертвував собою заради інших. Лінійний сюжет представлений оповіданням «Каторжна» Б. Грінченка [2, с. 333–343]. Напівсирота Докія після того, як у дім увійшла лиха мачуха, перетворилася у каторжну. Насправді ж, то була реакція на відсутність ласки, доброти. Зневажена шахтарем Семеном (кульмінація), вона мстить їй гине – підпалила хату і попеклась сама (розв'язка).

Побутові конфлікти зображено також і в оповіданнях «Жовнярка», «Побратим», «Безталанне закохання» Ю. Федьковича. Життя буковинської селянської молоді показано тут лише в сфері побутових, інтимних взаємин. Оповідь у малій прозі Ю. Федьковича, як правило, ведеться від першої особи. «Я ще тогді парубчак був (уповідає, бувало, мій сусід), як служив я у нашого двірника – Павло Павун звався. Немолодий уже чоловік, удовець, але здоровий, дужий такий, що і за абиякого парубка би не мінявся. І гуляє собі, бувало, і п'є, і з молодицями жартує, і по вечорницях ходить: парубок, та й годі!» [7, с. 54]. Так починається оповідання «Жовнярка». Письменник майстерно використав народну розмовну мову. В його розповіді яскраво відбилися найхарактерніші особливості місцевої гуцульської говірки. Твори іноді закінчуються характерними для народної розповіді словами: «От що чув від других, те й вам розповів». Оповідання письменника відзначаються стислістю форми.

У розглянутих оповіданнях сюжетна розв'язка збігається з фабульним фіналом, тобто сюжет “односпрямований” з фабулою. Це той логічний кінець, який не дає читачеві змоги розгорнути власну уяву. Перспектива читача в цьому випадку полягає в тому, щоб оцінити події, що вже відбулися, і самих персонажів. Отже, фіналістська логіка організації художнього тексту характерна насамперед

для сюжетного фабульного твору, виступає як необхідність, умова існування такого типу наративної структури, в якій сюжет збігається з фабулою. Ситуація односпрямованості сюжету і фабули спостерігається ще в архаїчних мовних формах міфологічної епохи, адже міф артикулював події народження світу, “фабули” космогонії як найсильнішу фактуальність.

Хронологічна інверсія полягає у тому, що послідовність викладу не відповідає послідовності перебігу подій, міняються місцями експозиційні епізоди й ті, що визначають зав’язку, розвиток дії, кульмінацію й розв’язку. На переконання В. Будного та М. Ільницького, викладена подія (фабула, історія, пригода) має незворотну, односпрямовану часову послідовність (від початку події й до її завершення) і з’ясований причиновий зв’язок (дія одного персонажа викликає протидію іншого, утворюючи ланцюг причин і наслідків). Розповідати ж про подію, тобто будувати сюжетний її виклад, можна по-різному: починати із середини (або й кінця, як переважно трапляється в детективах), пропускати не варті уваги деталі та епізоди, відступати в минуле або забігати в майбутнє, приховувати від читача справжні наміри героя, зумисне уповільнювати розповідь тощо [1, с. 185].

Хронологічна інверсія – принцип побудови оповідання «П’яниця» Панаса Мирного. Час односпрямований, події розгортаються у причинно-наслідковому зв’язку, однак сюжетні вузли взаємозамінні – спочатку подані події розвитку дії, а згодом – експозиція. Йдеться про те, що автор розповідає про дитячі роки Івана Ливадного, його вдачу, подає його портретну характеристику уже після того, як герой готується до від’їзду на службу у місто. Хронологія подій порушена задля інтриги читацької уяви. Дрібному канцеляристові Ливадному важко було жити у провінційному місті: він ненавидить нудну роботу, але сумлінно виконує її. Тугу долає грою на скрипці: «Опріч скрипки не мав він відради, не було у його втіхи. На службу бігав задля того, що служба давала йому хліб, списував там, скільки міг, паперу, почувуючи в скрипі пера заводи струни. З служби біг якомога, звертаючи кожному з шляху, біг попідтинню, як злодій, мерщій на квартиру, і брався за скрипку. Мелодії просякали його душу і на своїх крилах несли в інший світ. Він нісся за ними, як дух у безмежні простори тонів, він з ними плакав і сміявся, сумував і радів... то було божевільне поривання наболілої душі, нерозгадане почування повного серця, котре він не

знав, як збути, і переливався у голоси плакучих мелодій» [4, с. 66]. Іван Микитович вчить читати кохану Наталю, мріє про одруження з нею, однак його рідний брат збезчестив дівчину. Ливадний пропонує дівчині одружитися, але вона відмовляє (кульмінація): «Паничу, лебедику мій! Мій братику, мій голубоньку! Не піду я за вас, буду я вас до самої смерті згадувати, а не піду за вас, ні за кого. Я своє щастя втратила, не хочу зав'язувати й другим очі... Не хочу, не піду! Ви мене жалієте, треба ж і мені вас пожаліти. Та я вам і не рівня, не під пару...» [4, с. 87]. Вражаючим є епізод, коли Іван пише лист братові, в якому викриває його нечестиві наміри, звинувачує у лихих вчинках, але не відправляє. Наталя згодом зазнала морального занепаду. Ливадний обдарований, але не здатний опиратися труднощам, тому не знаходить виходу зі становища і гине (розв'язка): співається і помирає у шпиталі (якийсь напідпитку панич вистрибнув йому на шию і скрутив в'язи).

Отже, в нелінійних художніх текстах (сюжетна інверсія) сюжет не збігається з фабулою. Основний принцип цієї невідповідності полягає в часопросторовій категорії, адже події та персонажі постають перед читачем не через односпрямований вектор часу, а довільно, за задумом автора, коли те, що відбулось (розв'язка) зображується до початку деякої лінійної послідовності. В нелінійному художньому тексті існує історія із початком і закінченням, але розповідається вона «всезнаючим» автором не у хронологічній послідовності.

Ретардація – зумисне уповільнення або затримка нарації, коли посеред розвитку дії епізод уривається авторським відступом, затримується пейзажним описом, перебивається іншим епізодом (розділом). Ретардація – принцип побудови оповідання Б. Грінченка «Сама, зовсім сама». Шістнадцятилітня Марина залишилась сама – померла її мати (зав'язка). Побіжно читач дізнається і про смерть батька-чоботаря. Дівчина вирішила найнятися на роботу, але хазяйка, у якої вона працювала раніше, відмовила, бо уже знайшла нову робітницю. Відмовили їй і в будинку пані Луцької. Шукаючи роботу у дощову погоду, Марина застудилася і занедужала (кульмінація). Читач щиро співчуває дівчині, але горизонт читацьких сподівань невизначений через ретардацію – фрагмент, у якому Марина марить (у неї пропасниця). Дівчині уявляється, що вона лине угору, на небо, звідки ллється золоте проміння. Марина чує величну мелодію, прозорі хвилі несуть її ще вище. Далі – високий осяйний престол.

Христос піднімає її з долуг, бере за руку і приводить до матері у блискучих білих шатах. Сюжет перебивається фрагментом сну-марення, у ньому відлунює тривога, напруга: ймовірно, дівчина помре. Однак Марина видужує, але безвихідь провокує думки про самогубство. Песимізм, небажання боротися з труднощами, відсутність волі до життя підштовхують на жахливий вчинок. Автор правдиво зображує сцену роздумів сільської дівчини, її вагання, згадки про прекрасну осінню пору у селі: «Де це й коли Марися чула, як листя отак саме шелестіло? Згадала! Це тоді діялось, як ще вона маленькою дівчинкою була, як ще вони на селі жили. Це саме восени було. Вона одна-однісінька йшла густим лісом, ішла без стежки, навмання, а золоте листя падало й шелестіло, як і тепер шелестить» [2, с. 273]. Затримка сцени самогубства відбувається через детальне відтворення дій Марини, чекання поїзда, рефлексії свідомості: «А поїзд усе ближчає та ближчає, пекельні очі все ясніше та ясніше пронизують темряву. Чи скоро ж? Ще хвилина... ось уже чути, як бряжчать ланцюги між вагонами, ось уже колеса видко. Пекельні очі зробились великі, палають. Зараз, зараз! Господи! Та що ж це вона робить? Їй ще хочеться жити. А це – смерть! Геть відціля, а то ось!..» [2, с. 274]. Читач сподівається, що в останню мить Марина таки відсахнеться, і самогубства не трапиться. Однак драматична напруга має трагічну розв'язку. Ретардації сприймаються як авторські “підсилювання” напруги ситуації, нагнітання емоцій, стають органічною частиною розповіді.

Ретардація як спосіб викладу історії представлений у новелі «Екзамен» Б. Грінченка. Екзамен у сільській школі, на який має прибути поважна особа – «член учіліщного совєта» (колишній писар, жінка якого торгувала бакалією на селі, потім – міський крамар, який розбагатівши, став членом земської управи і шкільної ради), поданий у кінці твору. Підготовка учнів і вчителя до іспиту («Вчитель власноруч порався коло пообпадалих шпарун на стінах та на грубі і, закотивши рукава за лікті, щиро примазував рудою й білою глиною, зовсім незважаючи на те, що така праця анітрохи не відповідала його вчительським обов'язкам... школярські парти, що стільки разів цієї зими заходжувались розсипатися під школярами, та й розсипалися навіть часом, ці парти позбивано тепер гвіздками й клинцями, і вони почали позирати якось навіть спишна» [2, с. 241]), довге чекання члена комісії («Якось минула година чого ж він не їде? Вчитель знову

випустив школярів зо школи. Менші побігли, а старші, що здають екзамен на свідоцтво, знов до книжок... а член усе не їхав... Минає година, друга, третя... Нарешті, години в три зненацька стало чути дзвоник» [2, с. 243]) сприймається як затримка сюжетної дії. І от цей малоосвічений чоловік перевіряє навчальну роботу в школі і наводить страх на школярів і на вчителя, що потерпав від “компетентної” перевірки.

В оповіданні «Батько і дочка» Б. Грінченка змальовано безнадійне життя шахтарів. Максим оселився з дочкою Марусею в старій землянці. Він мріє заробити грошей, купити землі і господарювати. Мрії Максима збуваються, але родині довелось пройти через важке випробування: в шахті сталась аварія, Максима ледве живого врятували. Саме цей епізод затримує розвиток дії, динаміку подій. Після звістки, що шахту залило водою, Маруся увесь час сидить біля ями. Дівчина не втрачає надії навіть тоді, коли робітник повідомив, що витягувати воду будуть п'ять днів. Кожного дня вона приходила до шахти, а ввечері поверталась додому. «Робітники вже не прогнали її. Їм було жалко дивитися на цю дівчинку, таку без краю сумну, що, здавалось, то живий жаль, живий сум прийшов у тілі людському та й сів отут на камені, нагадуючи людям про те нещастя, про те горе, яке ховалося там, глибоко попід землею, заховане, запечатане цією каламутною водою» [2, с. 384]. Біля шахти від виснаження і нервової напруги Маруся знепритомніла. Порятунку її сусід Петро. Маруся не відходить від шахти ні вдень, ні вночі, чекаючи, коли виберуть усю воду і піднімуть робітників. І от почали діставати вцілілих, «Маруся притисла свої худі рученята до грудей з усієї сили і, широко розкривши очі, втупила їх у чорну глибоку шахтову яму» [2, с. 389]. Максима витягнули, він пролежав кілька днів у лікарні, а потім покинув працю у шахті, й удвох з Марусею повернулись у село.

Сюжетна таємниця – засіб розгортання нарації, побудований на тому, що автор не відразу викладає читачеві інформацію, важливу для повного розуміння подій. В основі оповідання Б. Грінченка «Украла» [2, с. 356–359] – сюжетна таємниця. Школярі звинувачують Олександру, дочку сільського писарчука-п'янички, у злочині – крадіжці хліба. Учитель намагається з'ясувати, хто ж насправді злодій. Письменник показав, як діти чуло сприймають поняття чесності, гідності, але вони часом можуть і помилятися, робити висновки без

урахування причин поведінки людини. Олександра сама зізнається, що вона взяла хліб, бо їй дуже хотілося їсти. Батько пиячить і їхня родина два тижні їсть сухарі. Зізнання дівчини – розв'язка оповідання і розкриття таємниці.

Створення драматичної ситуації, тобто гострих, складних, небезпечних обставин, у яких випробовується воля, мужність, вірність персонажа. Для уснопоетичних творів притаманний повтор драматичних ситуацій, зокрема трикратність. Небезпечною пригодою з драматичною ситуацією можна вважати оповідання «Хатка в балці» Б. Грінченка, хоча радянські літературознавці вбачали у ньому виразні мотиви соціальної нерівності. На горі в добрій хаті живе багатій Корній, а бідний юнак Демко живе в хижці, що стоїть у балці. Корній хоче виселити з балки бідняка і відібрати у нього дворище. Демко кохає дочку багатія Марту, але одружитись вони не можуть, бо Корній ненавидить бідного парубка. Дукач думає про те, щоб розрити греблю і змити потоком води хатку в балці. Коли він здійснив свій злий намір, виявилось, що в цю ніч у хатці заночувала і його дочка Марта. Драматична ситуація сягає найвищого напруження тоді, коли Демко і Марта намагаються врятуватися, вчепившись за колоду: «Колода була мало не вся в воді. До того вона хиталася, а як Демко або Марта перехилилися дужче, – пірнала тим або другим кінцем у воду. І парубок, і дівчина були мало не по пояс мокрі. Од води їм було холодно. Але вони на те не зважали, з усієї сили пильнуючи тільки одного, – як би не обернутися. Демко часом сягав дрючком у воду, думаючи досягти дна, але не знаходив його. Та далі балка ширшала, та й вода мусила розливатися дедалі все ширше» [2, с. 423]. Розповідь скомпонована так, що читач не знає: врятувалися хлопець і дівчина, чи ні. Інтрига, яку витримує автор, підсилюється тяжкими роздумами Корнія. Батько задумав навіть покінчити життя самогубством. Але раптом «почув, що у дворі щось загомніло. Може то вже довідалися, хто зробив, то прислано його в'язати? То й краще: швидше буде. Він одчинив двері і став на порозі. І відразу побачив, що двоє впало перед їм навколішки... Темрява обнімає Корнія і, як підтятий дуб, він падає перед Мартою та перед Демком» [2, с. 430]. У небезпечних обставинах випробовується сила характеру Демка, виявляються його найкращі риси: винахідливість, сміливість, відповідальність за життя коханої дівчини.

Отже, для таких форм викладу, як *лінійний сюжет, хронологічна інверсія, ретардація, сюжетна таємниця, драматична ситуація* із наявною історією важливим атрибутом вважається фінал на подієвому чи/(і) розповідному рівнях, який представляє наратор. Причинно-наслідкові зв'язки надзвичайно чіткі, тому що виразними є динамічні мотиви, які характеризують дії персонажа, конфлікти. Відтак абстракт (та «частина наративу, яка підсумовує і вміщує його ідею чи головний задум» [6, с. 5]) становить історія. Йдеться про те, що сама зображена історія дає відповідь на питання: «Про що був цей наратив і чому його розповіли?», «Яка мета його викладу?». Зазначені позиції – умова існування таких типів наративної структури.

У малій прозі II половини XIX ст. переважає об'єктивна оповідь як одна із форм викладу художньої інформації. В оповіданнях Ганни Барвінок «Лихо не без добра», «Нещаслива доля», «Вірна пара», Марка Вовчка «Сестра», «Чумак», «Сон», «Викуп» та інших оповідь ведеться від Я-оповідача, традиційної уснооповідності, започаткованої ще Г. Квіткою-Основ'яненком, яка набула розквіту у творчості Ю. Федьковича, О. Стороженка. Така форма оповіді створює стилістичний ефект максимальної правдивості, достовірності і стилістично не ототожнюється з автором. Натомість у прозі кінця XIX – початку XX ст. оповідач від «Я» – до певної міри ототожнюється з автором. Беззаперечним є той факт, що творення нових форм викладу у прозі належить саме І. Франку. Як зазначає М. Легкий, «у 70-і роки XIX ст. українська література виходить із фази панування уснооповідності та вступає до наступної – фази своєрідного повістувального еkleктизму. Стереотипність сюжетів і образів, прив'язаність до долі однієї людини, тематична вузькість, традиційність засобів зображення зумовили, з одного боку, тенденцію переходу автора на позиції всезнаючого розповідача, з другого – злиття уснооповідності з наративом «Я-оповідання»» [3, с. 17]).

Вигадати цікавий ланцюг подій, обмежити їх початком і кінцем – не достатньо. Слід розташувати їх у певному порядку, створити з фабульного матеріалу літературну комбінацію. Вибираючи кут зору, автор забезпечує стереометричність зображення, крім того, вміло створена наративна структура інтригує читача. В лінійних художніх текстах розвиток нарації зводиться до розвитку дії, порядок оповіді не порушує хронології і причинно-наслідкової зумовленості подій, тобто коли сюжет збігається з фабулою. Ясна річ, що нелінійні художні тексти позбавлені таких характеристик.

Література

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: Підручник. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». 2008. 430 с.
2. Грінченко Б. Твори: У 2 т. Т. 1. Київ: АН УРСР, 1963. 603 с.
3. Легкий М. Усноповідна манера викладу в малій прозі І. Франка. *Магістеріум. Літературознавчі студії*. 1994. № 2. С. 11–17.
4. Мирний Панас. Твори: У 2 т: Т. 1. Київ: Наукова думка, 1989. 751 с.
5. Наливайко Д. Спільність і своєрідність. Українська література в контексті європейського літературного процесу. Київ: Дніпро, 1988. 393 с.
6. Ткачук О. Наратологічний словник. Тернопіль: Астон, 2002. 173 с.
7. Федькович Ю. Поетичні твори. Прозові твори. Драматичні твори. Листи. Київ: Наукова думка, 1985. 575 с.

References

1. Budnyi V., Ilnytskyi M. *Porivnialne literaturoznavstvo: Pidruchnyk* [Comparative Literature: Textbook]. Kyiv, 2008. 430 p.
2. Hrinchenko B. *Tvory: U 2 t. T. 1* [Works: In 2 vols. Vol. 1]. Kyiv: AN URSSR, 1963. 603 p.
3. Lehkyi M. *Usnoopovidna manera vykladu v malii prozi I. Franka* [Oral narrative manner of presentation in short prose by Ivan Franko]. In: *Mahisterium. Literaturoznavchi studii*. 1994. № 2. P. 11–17.
4. Myrnyi Panas. *Tvory: U 2 t: T. 1* [Works: In 2 vols. Vol. 1]. Kyiv, 1989. 751 p.
5. Nalyvaiko D. *Spilnist i svoieridnist. Ukrainska literatura v konteksti yevropeiskoho literaturnoho protsesu* [Commonality and originality. Ukrainian literature in the context of the European literary process]. Kyiv, 1988. 393 p.
6. Tkachuk O. *Naratolohichnyi slovnyk* [Narratological dictionary]. Ternopil, 2002. 173 p.
7. Fedkovych Yu. *Poetychni tvory. Prozovi tvory. Dramatychni tvory. Lysty* [Poetry. Prose works. Dramatic works. Leaves]. Kyiv, 1985. 575 p.

Viktoriia Siruk. A study of flash fiction written by realist writers in a course of Ukrainian literature in a 2nd half of the 19th century. The article analyzes the ways of telling stories in flash fiction written in the 2nd half of the 19th century from the narratological point of view. The article contributes to the literary education of students, supplements their knowledge of prose of this period, deepens skills of literary analysis of art. Usually the period of realism is associated with the development of large epic genres, and the search for new genre and style forms – with the period of the frontier. The article reveals the specifics of ways of telling stories: linear plot, chronological inversion, retardation, plot mystery, dramatic situation, which allow to understand the duration of the literary process, the notable features of the individual style of writers of this period.

On the example of flash fiction written by Borys Grinchenko, Panas Myrny, Yuriy Fedkovych, Ivan Franko and other writers the specifics of such works are

revealed, their features are analyzed: chronological inversion is that the sequence of presentation does not correspond to the sequence of events, expository episodes and those that determine the connection, development of action, culmination and denouement. Retardation is a deliberate slowing down or delay of narration, when in the middle of the development of the action the episode is interrupted by the author's indentation, delayed by the landscape description, interrupted by another episode. The plot mystery is a means of unfolding the narrative, built on the fact that the author does not immediately teach the reader information that is important for a full understanding of events. Whimsical intrigue is used as an effective means of creating plot tension in drama. Creating a dramatic situation means acute, complex, dangerous circumstances in which the will, courage, loyalty of the character are tested. Plot mysteries, intricate intrigues, unexpected vicissitudes are pumped up in the works of the adventure genre, where they serve as an exciting game.

Key words: history of Ukrainian literature in the 2nd half of the 19th century, realism, narratology, flash fiction, stories, narration, history.

Сірук Вікторія Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0002-9058-7129>; victoriasiruk@gmail.com

Ad fontes: методичне забезпечення курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.»

У статті проаналізовано методичне забезпечення курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.». Відтворено діахронічний зріз проблеми. Особливу увагу приділено ролі статті М. Костомарова «Обзор сочинений, писанных на малороссийском языке» (Молодик на 1844 год. Харків, 1843) та дослідження О. Огоновського «Історія літератури руської» в 4 частинах (Львів, 1887–1894). Закцентовано на методологічних засадах праць І. Франка, С. Єфремова, Миколи Євшана, М. Зерова, Д. Чижевського, підручників періоду радянської окупації, сучасних видань за редакцією П. Хропка (1992), М. Яценка (1995, 1997), М. Жулинського (2005), О. Галича (2006), Г. Семенюка (2009), за авторством Л. Задорожної (2004, 2008), В. Антофійчука (2009).

Принагідно в аспекті методики розглянуто підручники з історії української літературної критики, в яких висвітлено період першої половини ХІХ ст., а також антології, що презентують різні методологічні платформи.

Висвітлено навчально-методичну функцію низки видань таких жанрів, як посібник, хрестоматія, конспект лекцій, тести, енциклопедія, антологія. Звернено увагу на 3 і 4 томи академічного видання «Історія української літератури» в 12 томах. Закцентовано на виданнях, які знаходяться у вільному доступі.

Особливу увагу приділено різноплановим шевченкознавчим виданням (серія «Тарас Шевченко. Текст і контекст»; видання, в яких зібрано прижиттєву критику; шевченкознавчі студії відомих дослідників; зарубіжне шевченкознавство; збірники матеріалів конференцій; «Шевченківська енциклопедія»; бібліографія; словники мови творів).

Ключові слова: історія української літератури першої половини ХІХ ст.; методичне забезпечення; підручник; посібник; хрестоматія; тести; огляд; енциклопедія; бібліографія; словник.

Засадничим питанням викладання курсів будь-якої навчальної дисципліни є наявність навчально-методичних видань, які уможливають і опрацювання окремих завдань лекційного та практичного курсу, самостійної роботи, і формування цілісного уявлення про предмет під час підготовки до проміжного чи підсумкового контролю. Літературні дисципліни в навчальному плані спеціальностей «035 Філологія. ОПІ «Українська мова та література. Світова

література» та «014 Середня освіта (Українська мова та література). ОПП “Середня освіта. Українська мова та література. Світова література”» переважно мають належне забезпечення підручниками та посібниками. І класичний період української літератури є підтвердженням такої тенденції.

Насамперед наголосимо, що першим кроком у роботі студента є опрацювання художніх текстів, досягнути які допомагає рекомендована викладачем навчально-методична література, літературознавчі дослідження, довідкові видання, а також самостійно підібрані студентом найновіші джерела. Світова павутина уможлиблює доступ до численних сайтів бібліотек світу.

Стаття – спроба огляду методичного забезпечення курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.». Для цього доречно звернутися до передісторії питання, зауважити специфіку методологічної основи, простежити особливості методичних видань протягом ХХ – початку ХХІ ст.

У діахронічному зрізі перші роботи оглядового плану, присвячені історії української літератури першої половини ХІХ ст., які можна розглядати як зав’язь майбутнього підручника, ведуть свій відлік від статті М. Костомарова «Обзор сочинений, писанных на малороссийском языке», опублікованої в альманасі «Молодик на 1844 год» (Харків, 1843). Примітно, що огляд української літератури дослідник починає від першого тексту, створеного живою мовою, – «Енеїди» І. Котляревського. Важливою методологічною проблемою дослідження є питання української мови як мови української літератури. М. Костомаров не тільки здійснює історичний екскурс, який демонструє розвиток літературної мови в Україні, а й акцентує на національній самобутності українців. Дослідник також наголошує на ідеї народності сучасної йому літератури, зауважуючи, що в її реалізації чи не вирішальну роль відіграє мова: «Теперь идея народности оживила нашу литературу: и читающая публика, и писатели почитают народность главным достоинством всякого сочинения по изящной словесности. Но как мог явиться на поприще изящной литературы малороссиянин, получивший первые впечатления в Малороссии, лепетавший, может быть, первые слова на родном своем языке? Не иначе как с своею малороссийскою народностью, своим народным наречием. Многие из малороссиян чувствовали, что на русском языке нельзя того выразить, что можно на малорос-

сийском, и потому начали употреблять свое родное слово. И в самом деле: они правы. Конечно, Гоголь в своих високих созданиях много выразил из малороссийского быта на прекрасном русском языке, но надобно сознаться: затоки говорят, что многое тоже самое, будь оно на природном языке, было бы лучше» [1, с. 282]. Водночас українську літературу М. Костомаров ще розглядає у складі російської, яка вирізнялася завдяки ідеї народності.

Огляд М. Костомарова як одна із перших спроб культурно-історичного методу в літературознавстві заклала основи для таких досліджень у другій половині ХІХ ст. Йдеться про «Обзор украинской словесности» П. Куліша, в чотирьох частинах якого презентовано творчість Климентія Зіновіїва (Основа. 1861. Січень), І. Котляревського (Основа. 1861. Січень), П. Гулака-Артемівського (Основа. 1861. Березень) та М. Гоголя як автора повістей з українського життя та історії (Основа. 1861. Квітень); про «Нариси історії української літератури ХІХ століття» (Київ, 1884) М. Петрова. Літературні дискусії 1872–1878 рр. (П. Куліш, М. Драгоманов, І. Білик, О. Кониський, В. Барвінський, І. Нечуй-Левицький, І. Франко), 1892–1893 рр. (Б. Грінченко, М. Драгоманов) актуалізували проблему концепції національної літератури.

У хронологічному відтворенні видань, що склали основу підручників з історії української літератури першої половини ХІХ ст., доречно виокремити роботу О. Огоновського «Історія літератури руської» в 4 частинах (Львів, 1887–1894). Принагідно зауважимо, що автор дослідження відомий своїми глибоко релігійними та народівськими переконаннями. Незважаючи на те, що І. Франко забракував побудову цього видання (О. Огоновський «розклав матеріал за окремими літературними жанрами (поезія з поділом на епічну, ліричну і драматичну та проза), а в рамках кожного жанру розглянув у хронологічній послідовності письменників, які в цьому жанрі писали»; «розповідає про кожного письменника лише в однім розділі, саме в тому, де, на думку доктора Огоновського, цей письменник створив найвизначніші твори» [3, с. 334]; «Це система зовсім неісторична; читач при такій подачі матеріалу не одержує жодного уявлення про розвиток літератури» [3, с. 334–335]), звучить висновок критика про те, що О. Огоновський «стоїть на національно-українських позиціях, надзвичайно пильно відстоює ідею окремішності України від Росії і Польщі, але є при цьому скоріше галицьким, ніж

загальноукраїнським патріотом і взагалі не може піднятися до якогось органічного синтезу наявних тепер в українській літературі течій і напрямів, а дуже часто навіть є далеким від розуміння їх» [3, с. 335]. І. Франко наголосив, що праця О. Огоновського «залишиться надовго найвизначнішим, типовим зразком того, що створила галицька школа, залишиться практичним підручником для шкіл, джерелом навчання та інформації для підростаючих поколінь і необхідною, часто джерельного характеру (особливо в частинах, які стосуються Галичини), основою для наступних досліджень усіх тих, хто в майбутньому захоче працювати в галузі історії української літератури» [3, с. 336].

Наприкінці ХХ ст. до осмислення досліджень О. Огоновського звернувся І. Михайлин, акцентуючи на новаторських методологічних засадах його концепції української літератури: «1. Українська література – окрема слов'янська (а відтак і світова) література, наслідок духовної праці українського народу, вона не є додатком ні до польської, ні до російської літератур [...]»; «2. Українська література характеризується глибокими історичними традиціями, що тягнуться в епоху Київської Русі [...]»; «3. Українська література як духовне надбання українського народу твориться скрізь, де цей народ живе. Мовні особливості не повинні нас вводити в оману. І австрійські піддані, і галицькі русини, і малоросіяни, що живуть в Росії, – суть один народ – українці. Вони творять єдину літературу. О. Огоновський рішуче відкинув концепцію двох літератур – української й галицької, якої дотримувались [...] не тільки О. Пипін і В. Спасович, а й М. Драгоманов, розгорнувши її в статті “Література російська, великоросійська, українська і галицька” (1873–1874). О. Огоновський висунув методологічну ідею єдності української літератури, цілісності літературного процесу і послідовно застосовував її в своїй праці» [2, с. 5].

Досвід різних методологічних засад підручників, нарисів / оглядів літератури – в арсеналі сучасного студентства: культурно-історичний І. Франка («Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 року», 1910), соціологічний С. Єфремова («Історія українського письменства», 1911), естетико-психологічний Миколи Євшана («Критика. Літературознавство. Естетика», 1998 (упорядкування Н. Шумило)), синтез культурно-історичного та естетичного М. Зерова («Нове українське письменство» («Українське письменство ХІХ ст.»),

1924), Д. Чижевського («Історія української літератури (від початків до доби реалізму)», 1956). Існує можливість зіставити із вульгарним соціологізмом В. Коряка («Нарис історії української літератури. Література передбуржуазна», 1925), ідеологічним мечем підручників періоду радянської окупації («Історія української літератури першої половини ХІХ століття», відп. редактор П. К. Волинський, 1964; «Історія української літератури» у 8 т., голова ред. колегії – Є. П. Кирилюк, 1967–1971 (т. 2: Становлення нової літератури (друга половина ХVІІІ – тридцять роки ХІХ ст.) / відп. ред. Є. С. Шабліовський, 1967; т. 3: Література 40–60 років ХІХ ст. / відп. ред. Є. П. Кирилюк, 1968); «Історія української літератури (перша половина ХІХ століття)» за ред. І. П. Скрипника, 1980; «Історія української літератури: у 2 т., голова ред. колегії – І. О. Дзевєрін, 1987–1988 (т.1: Дожовтнева література / Авт. М. П. Бондар, О. І. Гончар, М. С. Грицюта, 1987).

Починаючи від підручника за редакцією П. П. Хропка 1992 р. («Історія української літератури (Перші десятиріччя ХІХ століття)»), в освітньому просторі України усталилася методологічна основа, відповідно до якої художній твір чи літературно-мистецьке явище аналізуються за допомогою літературознавчого інструментарію, а також із врахуванням культурно-історичних та суспільно-політичних обставин. У такому ключі створені наступні навчально-методичні видання:

Історія української літератури ХІХ століття: У 3 кн. / За ред. М. Яценка. Кн. 1, 2. Київ: Либідь, 1995, 1997.

Історія української літератури ХІХ століття: У 2 кн. Кн. 1 / За ред. М. Г. Жулинського. Київ: Либідь, 2005.

Історія української літератури та літературно-критичної думки першої половини ХІХ століття / за ред. О. Галича. Київ: ЦНЛ, 2006.

Задорожна Л. Історія української літератури кінця ХVІІІ – 60-х років ХІХ століття. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004; 2008.

Історія української літератури та літературно-критичної думки першої половини ХІХ століття: підручник / за ред. О. А. Галича. Київ: Центр навчальної літератури, 2006.

Антофійчук В. І. Нова українська література. Кінець ХVІІІ – перші десятиріччя ХІХ століття: підручник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009.

Історія української літератури (20-ті – 40-ві роки ХІХ ст.) / За ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009.

В академічному виданні «Історії української літератури» в 12 томах том 3 присвячено літературі ХІХ століття (1800–1830) (наук. ред.: М. Бондар, Ю. Кузнецов. Київ, 2016), том 4 – творчості Т. Шевченка (автор І. Дзюба; наук. ред. М. Жулинський. Київ, 2014).

Треба також пригадати підручники з історії української літературної критики, в яких висвітлено період першої половини ХІХ ст., зокрема радянського періоду («Українська літературна критика 50–70-х років ХІХ ст.» М. Д. Бернштейна (1959); «Історія української літературної критики: Дожовтневий період» за ред. М. Бернштейна (1988); «Літературна критика на Україні першої половини ХІХ століття» П. Федченка (1982) та ін.), реабілітовані історією («Основи української літературно-наукової критики (Спроба літературно-наукової методології)» Л. Білецького (Прага, 1925); «Дві літератури нашої доби» Д. Донцова (Торонто, 1958) та ін.) і сучасні («Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції» (1997), «Історія українського літературознавства і критики» (2010) М. Наєнка; «Історія української літературної критики (від початків до кінця ХІХ ст.)» Р. Гром'яка (Тернопіль, 1999); «Літературознавчі концепції в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття» (Львів, 2002), «Історія української літературної критики (ХІХ – початок ХХ ст.)» (Львів; Брно, 2013) М. Гнатюка; «Історія української літератури та літературно-критичної думки першої половини ХІХ століття» (за ред. О. Галича, 2006) та ін.).

Окрім підручників, важливими навчально-методичними виданнями є навчальні та навчально-методичні посібники, плани та тексти лекцій, методичні рекомендації до практичних занять, методичні вказівки для самостійної роботи, семінарії, завдання для самоконтролю та підсумкового контролю, тести і т. ін. Тобто силабуси, робочі навчальні програми курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.» чи курсів за вибором студентів, які пов'язані з цим періодом, містять лише основи, тому, безперечно, не можуть бути єдиним джерелом методичного характеру.

Доречно насамперед виокремити навчальні та навчально-методичні посібники:

Моціяка О. Становлення нової української літератури. (Історія української літератури перших десятиріч ХІХ століття). Ніжин, 2007.

Кравченко В., Єременко О. Історія української літератури першої половини ХІХ століття: навчальний посібник. Запоріжжя, 2008.

Віннічук А. П. Історія української літератури першої половини ХІХ століття: навчальний посібник. Вінниця, 2012.

Історія української літератури першої третини ХІХ ст.: навчально-методичний посібник / укл. В. І. Щербина, А. В. Хлопова. Тирасполь, 2015.

Кравченко В. О. Історія української літератури ХІХ століття: перші десятиріччя: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра професійного спрямування «Українська мова та література» Запоріжжя, 2015.

Калантаєвська Г. П. Українська література ХІХ століття: навчальний посібник. Суми, 2016.

Віннічук А. П. Історія української літератури першої половини ХІХ століття: навчально-методичний посібник. Вінниця, 2017.

Двуличанська О. А. Історія української літератури: інтегрований курс: навч.-метод. посіб. для орг. самостійної роботи й підготов. до модульної роботи студ. спец. «Журналістика». Хмельницький, 2017.

Ковалець Л.М. Історія української літератури першої половини ХІХ століття: навчально-методичний посібник. Чернівці, 2020.

Лисенко Н. Історія української літератури: від давнини до першої половини ХІХ століття: навчально-методичний посібник. Слов'янськ, 2020.

Примітно, що посібники Г. Калантаєвської (2016), А. Віннічук (2017), О. Двуличанської (2017), Н. Лисенко (2020) знаходяться у вільному доступі.

Стануть у пригоді студентам і матеріали навчального посібника М. Жулинського «Слово і доля: українські письменники ХІХ – ХХ ст.» (Київ, 2002).

Численні видання навчально-методичного характеру створили Л. Ковалець (Історія української літератури першої половини ХІХ століття: плани лекцій та метод. рекомендації до практ. занять. Чернівці, 2006; Історія української літератури першої половини ХІХ століття: конспект лекцій. Чернівці, 2011; Історія української літератури першої половини ХІХ століття: навч.-метод. посіб. Чернівці: ЧНУ, 2020), О. Яблонська (Методичні вказівки для самостійної роботи над темою «Творчість Т. Шевченка в літературній критиці 40-х років ХІХ ст.» з курсу «Історія української літератури першої

половини ХІХ ст.» для студентів факультету україністики. Луцьк, 2000; Навчальна програма з курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.». Луцьк, 2000; Програма з курсу «Історія української літературної критики» для студентів факультету україністики (у співавторстві з О. О. Рисаком, М. І. Мартинюком). Луцьк, 2000; Семінарій «Особливості українського романтизму». Луцьк, 2000; Тестові завдання з курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.». Луцьк, 2000. З історії українського шевченкознавства: робоча навчальна програма курсу спеціалізації «Українське літературознавство». Луцьк, 2006; Історія української літератури першої половини ХІХ ст.: методичні рекомендації для студентів спеціальності «Українська мова та література». Луцьк, 2006; Історія української літератури (давня література, література першої половини ХІХ ст.); Навчально-методичні матеріали для студентів І курсу напрямів підготовки 6.020303 «Філологія» (Мова та література (російська)), (Мова та література (польська)) денної форми навчання. (у співавторстві з Л. С. Семенюк). Луцьк, 2013).

Серед навчально-методичних матеріалів треба виокремити хрестоматії як спосіб цілісно презентувати у фактичних даних певне явище, його етап і т. ін. У першій половині ХІХ ст. своєрідною преамбулою таких видань стали збірники фольклорних матеріалів, упорядковані М. Цертелєвим, М. Максимовичем, Я. Головацьким, а також публікації усної народної творчості на сторінках альманахів, виданих першим поколінням Харківської школи романтиків, «Руською трійцею», П. Кулішем, М. Костомаровим та ін. Зрештою українські альманахи як жанр у першій половині ХІХ ст. значною мірою виконують функцію хрестоматій, а з іншого – вже являють собою передісторію періодичних видань. Йдеться про презентацію українського художнього слова в «Русалці Дністровій», «Ластівці», в серії альманахів «Молодик», у «Снопі», «Записках о Южной Руси».

На початку ХХ ст. вивчення історії української літератури першої половини ХІХ ст. часто поєднувалося з потребою оприлюднення неопублікованих творів, архівних матеріалів, виконання текстологічних досліджень. Так, у цьому плані треба наголосити на специфіці діяльності В. Доманицького (Доманицький В. Критичний розслід над текстом «Кобзаря» (Київ, 1907), 2008 р. перевидав В. Поліщук; видання «Кобзаря» (СПб, 1907, 1908, 1910)), М. Возняка (Возняк М. Писання Маркіяна Шашкевича» (Львів, 1912); Возняк М. У століття

«Зорі» Маркіяна Шашкевича (1834–1934). Нові розшуки про діяльність його гуртка (Львів, 1935)), А. Шамрая («Харківська школа романтиків» у 3 т. (Харків, 1930)) та інших.

Значний обсяг різнопланових художніх та літературно-критичних матеріалів презентовано у виданні «Матеріали до вивчення історії української літератури» в 5 томах і 6 книгах, зокрема том другий присвячений українській літературі першої половини ХІХ ст. (упорядники – І. П. Скрипник, П. М. Сіренко; Київ, 1961).

Засадничу роль відіграє книга матеріалів етичної та філософської думки «Мислителі німецького романтизму» (упор. Л. Рудницький, О. Фешовець. Івано-Франківськ, 2003). Різноманітні методологічні платформи демонструють такі антології, як «Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.» (за ред. М. Зубрицької. Львів, 1996, 2002), «Література. Теорія. Методологія» (за ред. Д. Уліцької. Київ, 2006), «Теорія літератури в Польщі: антологія текстів з другої половини ХХ й початку ХХІ ст.» (упорядник Б. Бакула; за ред. В. Моренця. Київ, 2008), «Сучасна літературна компаративістика. Стратегії і методи» (за ред. Д. Наливайка. Київ, 2009) та ін.

Серед сучасних видань такого типу треба назвати серію «Тарас Шевченко. Текст і контекст», підготовлену черкаськими науковцями Ю. Гончар та В. Пахаренком. Окремі випуски цієї серії присвячені таким творам, як «Катерина» (2009), «Гайдамаки» (2011), «Великий льох» (2013), «Марія» (2014), «Садок вишневий коло хати» (2020). Наприклад, в архітектоніці видання 2009 р., окрім вступного слова В. Пахаренка, тексту «Катерини» та його варіантів, є розділи «Мистецьке осягнення образу», «Літературознавчо-культурологічні інтерпретації», «З методичного досвіду»; останній розділ презентовано переважно дослідженнями сучасних вчителів-практиків України.

Значно полегшують пошук шевченкознавчої літератури книги «Тарас Шевченко в критиці» (том І. Прижиттєва критика (1839–1861). Київ, 2013; том ІІ. Посмертна критика (1861). Київ, 2016), «Зарубіжне шевченкознавство (з матеріалів УВАН)» у 2 частинах (Київ, 2011), «Світи Тараса Шевченка» (Нью-Йорк, 1991; Нью-Йорк; Львів, 2001), видання, в яких об'єднано дослідження окремого автора, зокрема, І. Франка («Шевченкознавчі студії», упоряд. М. Гнатюк. Львів, 2005), С. Єфремова («Шевченкознавчі студії», ред. В. Денисенко, передм. Е. Соловей. Київ, 2008), П. Филиповича («Шевченкознавчі студії». Черкаси, 2002), Ф. Ващука «Шевченкознавчі праці» (упоряд. О. Боронь. Київ, 2011), В. Поліщука («Шевченківські студії».

Черкаси, 2015), а також тематичні збірники, які видають за матеріалами конференцій, що відбуваються в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка («Шевченкознавчі студії»), чи організованих Черкаським науковим центром шевченкознавчих досліджень та Інститутом літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України (науковий щорічник «Шевченків світ»).

На допомогу студентській аудиторії – енциклопедичний довідник «Микола Костомаров: Віхи життя і творчості» (В. А. Смолій, Ю. А. Пінчук, О. В. Ясь; Вступ. ст. і заг. ред. В. А. Смолія. Київ, 2005), «Шевченківська енциклопедія» в 6 томах (ред. колегія: М. Г. Жулинський (голова), М. П. Бондар, О. В. Боронь (відп. Секретар), С. А. Гальченко, П. Ю. Гриценко, І. М. Дзюба, Р. Я. Пилипчук, Г. А. Скрипник, В. Л. Смілянська (заступник голови), Д. В. Стус, Н. П. Чамата. Київ, 2012, 2013, 2015), які знаходяться у вільному доступі, а також інтернет-ресурси сайту «Портал Шевченка».

Джерелом, важливим у науковій діяльності студентів, є упорядковані бібліографії. Чи не найчисельнішими є такого типу видання в царині шевченкознавства. Активізовані ювілейними подіями бібліографії, видані в 1960-х роках (Тарас Шевченко. Бібліографія бібліографії (1840–1960). Київ, 1961; Тарас Шевченко. Бібліографія літератури про життя і творчість (1839–1959). Київ, 1963. Т. 1-2; Багрич М. І. Т. Г. Шевченко. Бібліографічний покажчик (1917–1963). Харків, 1964; Сарана Ф. К. Т. Г. Шевченко. Бібліографія ювілейної літератури (1960–1964). Київ, 1968). У сучасному шевченкознавстві презентовано такі видання:

Збірник праць наукових шевченківських конференцій (1952–2002): покажчик змісту. Черкаси, 2002.

Тарас Шевченко: бібліографічний покажчик 1989–2003. Київ, 2004.

Тарас Шевченко (1989–2004): матеріали до бібліографії. Київ, 2005.

Видання Тараса Шевченка в Україні (1840–1923): науково-допоміжний покажчик / уклад. І. О. Негрейчук; наук. ред. В. О. Кононенко. Київ, 2010.

Історична Шевченкіана: бібліографічний покажчик / упоряд.: Н. Г. Вощевська, З. Х. Мусіна, Т. А. Приліпко, Д. Г. Стегній, К. Г. Таранюк-Русанівський, О. В. Литвин; наук. ред., авт. вступ. ст. Г. В. Боряк; наук. консультанти: О. П. Реєнт, І. І. Колесник, В. С. Шандра; відп. За вип. А. В. Скорохатова. Київ, 2016.

Тарас Григорович Шевченко: бібліографія літератури про життя і творчість, 2004–2018 / авт. кол.: І. Д. Войченко (керівник),

О. П. Андрущенко, О. О. Фіклістова; редкол.: Л. А. Дубровіна (голова) та ін.; наук. ред. С. С. Кіраль. Київ, 2019.

Прислужаться студентам і словники мови творів письменників. Так, у 3 томах укладено «Словник мови творів Г. Квітки-Основ'яненка» (упорядники М. А. Жовтобрюх, Л. В. Венєвцева. Харків, 1978–1979). Постійна робота ведеться над упорядкуванням словників мови Т. Шевченка (Ващенко В., Петрова П. Шевченкова лексика. Словопоказчик до поезій Т. Шевченка. Київ, 1951; Митрополит Іларіон. Граматично-стилістичний словник Шевченкової мови. Вінніпег, 1961; Словник мови Шевченка: у 2 т. / ред. В. Ващенко. Київ, 1964; Словарь языка русских произведений Т. Шевченко: в 2 т. Київ, 1985, 1987; Конкорданція поетичних творів Тараса Шевченка = A concordance to the Poetic Works of Taras Shevchenko: в 4 т. Торонто, 2001).

Отже, огляд навчально-методичних і допоміжних видань, в яких висвітлено матеріали курсу «Історія української літератури першої половини ХІХ ст.», засвідчив належне методичне забезпечення. Різноманітні видання (підручник, посібник, хрестоматія, енциклопедія, антологія, бібліографія, словник і т. ін.) створюють ґрунт для навчальної та наукової роботи студентів. Чи не найкращими є умови для здійснення цієї діяльності в шевченкознавстві.

Література

1. Костомаров М. Обзор сочинений, писанных на малороссийском языке. *Костомаров М. І. Слов'янська міфологія*. Київ: Либідь, 1994. С. 280–296.
2. Михайлин І. Навколо Омеляна Огоновського (Дискусія в критиці з приводу «Історії літератури руської»). *Українське літературознавство*. Вип. 63. Львів: Світ, 1996. С. 3–21.
3. Франко І. Я. Історія літератури руської. Написав Омелян Огоновський, часть II, Львів, 1889. *Франко І. Я. Зібрання творів: у 50 т. Т. 27*. Київ: Наукова думка, 1980. С. 334–336.

References

1. Kostomarov M. Obzor sochinenii, pisannykh na malorossiiskom yazyke [Review of works written in the Little Russian language]. In: *Kostomarov M. Slovianska mifolohiia*, Kyiv, 1994, pp. 280–296. (in Ukrainian).
2. Mykhailyn I. Navkolo Omeliana Ohonovskoho (Dyskusiia z pryvody «Istorii literatury ruskoii») [Around Omelian Ohonovskyi (Discussion in Criticism about the "History of Ruthenian Literature")]. In: *Ukrainske literaturoznavstvo*, issue. 63, 1996, pp. 3–21. (in Ukrainian).

3. Franko I. *Istoriia literatury ruskoi. Napysav Omelian Ohonovskoi, chast II*, Lviv, 1889 [History of Ruthenian literature. Written by Omelian Ohonovskyi, part II, Lviv, 1889]. In: *Franko I. Zibrannia tvoriv, vols. 1–50, v. 27*, Kyiv, 1980. pp. 334–336. (in Ukrainian).

Olha Yablonska. Ad fontes: Methodological Provision of the Course “History of Ukrainian Literature the First Half of the XIX century”. The methodical provision of the course “History of Ukrainian literature in the first half of the 19th century” is analyzed in this article. The diachronic section of the problem is reproduced. Particular attention is paid to the role of M. Kostomarov's article “Review of works written in the Little Russian language” (Molodyk in 1844, Kharkiv, 1843) and O. Ohonovsky's study “History of Ruthenian Literature” in 4 parts (Lviv, 1887-1894). It is emphasized on the methodological basis of works of such authors as I. Franko, S. Yefremov, Mykola Yevshan, M. Zerov, D. Chyzhevskyi, textbooks of the Soviet occupation period, modern publications edited by P. Khropko (1992), M. Yatsenko (1995, 1997), M. Zhulynskyi (2005), O. Halych (2006), H. Semeniuk (2009), authored by L. Zadorozhna (2004, 2008), V. Antofiichuk (2009).

Occasionally, textbooks on the history of Ukrainian literary criticism are considered in the aspect of methodology, which takes the period of the first half of the 19th century, as well as anthologies presenting various methodological platforms.

The educational and methodical function of a number of publications was explored in such genres as manual, textbook, lecture notes, tests, encyclopedia, anthology. Attention is paid to volumes 3 and 4 of the academic publication “History of Ukrainian Literature” in 12 volumes. Emphasis is placed on publications that are freely available.

Particular attention is paid to various Shevchenko-studies publications (series “Taras Shevchenko. Text and context”; publications that collected his lifetime criticism; Shevchenko-studies of famous researchers; foreign Shevchenko-studies; conference digests; “Shevchenko's encyclopedia”; bibliography; dictionaries of the texts’ language).

Key words: history of Ukrainian literature of the first half of the 19th century; methodological provision; textbook; manual; reader; tests; review; encyclopedia; bibliography; dictionary.

Яблонська Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0002-2200-6978>; o_jabl@ukr.net

Порівняльне вивчення мов і літератур

УДК 81'253:378.016

Світлана Сухарєва

Синхронний і послідовний переклад: особливості викладання дисципліни

У статті представлено особливості викладання синхронного і послідовного перекладу у вищій школі, зокрема в межах реалізації освітньо-професійної програми «Мова та література (польська). Переклад». Підкреслено комплементарний характер методів викладання цього предмета у вищій школі на рівні магістратури. Виділено п'ять етапів підготовки майбутнього перекладача до професійної діяльності: концептуалізація, лексикалізація, формування синтаксичних структур, фонологічне кодування і правильна артикуляція. Для кожного із цих рівнів дидактики синхронного і послідовного перекладу характерні окремі види вправ і технік.

Ключові слова: синхронний переклад, послідовний переклад, конференційний перекладач, кодування, комунікативні компетентності, комплементарність.

Навчальний курс «Синхронний і послідовний переклад» користується популярністю серед студентської молоді через значну затребуваність у суспільстві професіоналів цієї галузі. Такий вибір не випадковий. В освітньо-професійній програмі «Мова та література (польська). Переклад» пропонується викладання предмета з синхронного і послідовного перекладу на другому курсі магістратури, коли здобувачі освіти сформовані у полоністичному плані і потребують поглиблених знань із спеціалізації. Першочерговим завданням викладача за таких умов є розвиток у майбутніх перекладачів практичних навичок здійснення усного перекладу з польської на українську та з української на польську мови.

Дидактичний аспект цього навчального курсу у закладах вищої освіти розглянутий поки що недостатньою мірою, тому потребує детального вивчення. Актуальність формування перекладачів-синхроністів і майстрів послідовного перекладу основана на потребі

України і Польщі вести постійний і предметний міждержавний діалог на різних рівнях суспільного життя, у якому перекладачам відведена роль дипломата-посередника.

У процесі формування конференційних перекладачів задіяні морфологічні, семантичні, синтаксичні, лексичні та контекстуальні чинники. Мова йде про інтегровану мовну трансформацію тексту усного характеру. Іншими словами, мовна компетенція усного перекладача полягає на комплексних взаємозв'язках низки мовних компонентів, розміщених на різних площинах мовної структури [3, с. 42]. Комплексний характер підготовки усного перекладача підкреслено у дослідженнях Е. Кільп. Принцип комплементарності покладено в основу її рекомендацій щодо вибору оптимальних методів навчання майбутніх перекладачів. Зокрема, вона зазначає: «Вивчення іноземних мов – це процес значною мірою комплексний. Оскільки такі процеси кожного разу відбуваються по-різному, методи будуть найрезультативнішими тоді, коли охоплюватимуть навчання цілісно, тобто, складатимуться з елементів когнітивного, креативного і комунікативного характеру, щоб повністю використати потенціал мозку, його різноманітні функції і готовність до сприйняття» [7, с. 57].

Основними поняттями, які повинен засвоїти здобувач вищої освіти в процесі вивчення послідовного та синхронного перекладу, є: логічна пам'ять, короткотривала (мисленнєва концентрація) і довготривала (знання) види пам'яті, переключення мовних кодів, граматичні компетенції, мовна еластичність, швидкість відтворення змісту, конденсація тексту, імпровізація тощо [3, с. 32–37].

Підготовка до перекладацької діяльності вимагає іншого розподілу акцентів дидактичної роботи, ніж у випадку звичайного заняття з іноземної (у нашому випадку – польської) мови. Вивчаючи іноземну мову, здобувач вищої освіти також готовий сприймати текст. У рамках кроків, здійснених у цьому напрямку, активізуються попередні знання / вміння, візуалізується контекст, передається значення ключових слів і робиться спроба викликати у студента зацікавлення темою, що становить зміст заняття. Тільки після виконання вищевказаних кроків відбувається ознайомлення з текстом. Однак цей етап пов'язаний із процедурами перевірки розуміння тексту, які ні в якому разі не слід ототожнювати з перекладом. Він супроводжується застосуванням низки технік, що ведуть до здатності використовувати вибрані мовні засоби у конкретних ситуаціях. Вибрані процедури, як правило, спочатку закриті та орієнтовані на форму, потім відкриті та орієнтовані на зміст.

Під час практичних занять із синхронного та послідовного перекладу здобувач освіти повинен бути підготовлений до цільового процесу створення тексту іншою мовою таким чином, щоб під час сприйняття змісту повідомлення або незабаром після цього міг ефективно відтворювати інформацію, що міститься у вихідному тексті мовою перекладу. Відтак, виявом належного формування перекладацької комунікативності має стати створення тексту цільовою мовою відразу після отримання вихідного тексту або майже одночасно з озвученням тексту мовою-джерелом. Це важливий аспект навчання конференційних перекладачів, оскільки саме цього очікують від професіоналів послідовного та синхронного перекладу.

Варто погодитися з думкою Г. Гейд, що комунікативні компетентності, пов'язані із вмінням вести усний переклад послідовного та синхронного характеру, будуються на поєднанні трьох основних комунікативних площин [6, с. 30]:

1) пізнання: знання елементів/структур культури іншого народу, подібностей та відмінностей між рідною та іноземною культурами;

2) сприйняття: формування суспільної відповідальності, толерантності у ставленні до інших культур, розвитку перекладача як особистості;

3) лінгвістики: володіння засобами іноземної мови, необхідними для спілкування з носіями цієї мови.

Як бачимо, хоча лінгвістичні компетентності і є необхідною умовою формування майбутнього філолога-перекладача, без комплексу інших комунікативних умов вони не забезпечують оптимального усного перекладу.

Дещо ширше цю проблему висвітлює К. Ліпінський. Зокрема, він зазначає: «Знання мови оригіналу і перекладу є обов'язковою (*conditio sine qua non*), але не єдиною умовою для здійснення перекладацької операції. Найчастіше вона вимагає від перекладача багато інших, позамовних компетенцій та широких позамовних знань, залежних від виду тексту, який пропонується для перекладу, і культурної орієнтації трансферу» [8, с. 17].

Більшість перекладацьких моделей побудовані на факті, що формування майбутнього висловлювання відбувається у процесі попереднього. При цьому відбувається процес мовного кодування на різних рівнях. В інтерпретації М. Шварца [9, с. 208–209], існує п'ять рівнів мовної продукції. Вибір інформації відбувається на рівні

концептуалізації. Водночас у процесі лексикалізації активізуються ті лексичні одиниці, за допомогою яких перекладач може передати зміст висловлювання. Лінійний рівень націлений на правильне формування синтаксичних структур. Принагідно відбувається поділ оригінального тексту на частини. Фонологічне кодування характеризується фонологічною специфікацією лексичних одиниць. П'ятий рівень полягає у правильній артикуляції звуків. Цей складний, багатовимірний процес усного перекладу може порушитися, якщо виникає невідповідність між його ланками або одна з них реалізується неналежним чином. Власне запобіганню таких негативних явищ слугує дидактика послідовного і синхронного перекладу у вищій школі.

У дидактичній практиці високий рівень результативності простежуємо в інтеграційному підході до таких дій:

- активації попередніх знань, умінь і навичок, які мінімізують інформацію, що сприймається учасниками навчального процесу як нова;
- вправ, які розвивають вміння передбачати повідомлення мовця;
- поступового подолання перекладацьких труднощів з метою мінімізації потенційних проблем у процесі послідовного та синхронного перекладу і кращої концентрації на змісті вихідного повідомлення;
- конструювання тексту на основі слів-ключів чи інших вихідних даних, які стимулюють креативну працю з мовним матеріалом;
- залучення в мовний процес емоцій, що спонукає до інтенсивного іншомовного кодування і запам'ятовування, допомагає подолати стрес, часове обмеження і критичне ставлення слухачів;
- усвідомлення необхідності постійного вдосконалення перекладацьких вмінь і навичок мовного характеру.

Важливими у визначенні цих прерогатив стали дидактичні поради, сформульовані польською дослідницею методики викладання перекладознавчих наук М. Матерняк-Бегренс [3, с. 49–50].

Поєднання процесу активізації попередніх знань та вмінь з передбаченням висловлювань є важливим етапом підготовки до успішного усного перекладу. У цьому випадку вправи на розвиток перекладацької майстерності повинні враховувати два важливі аспекти. По-перше, вибраний мовний матеріал повинен мати відкритий характер, надмірно не прив'язуватися до первинного тексту мовця, щоб простежити низку асоціацій та контекстуальних синонімів та

можливості варіативності висловлювання. По-друге, практичні заняття мають допомогти визначити потенціальні проблеми перекладацького процесу і розвинути здатність вміло долати ці ситуації під час послідовного чи синхронного перекладу [2].

Реалізації цих цілей слугують вправи на закінчення речень із пропозицією укладення мінімум двох правильних закінчень. Варто звернути увагу на формулювання запитань до скомпонованих варіантів висловлювань. Використання різних типів запитань (*чому? – навіщо? – яким чином? – як? – де? – коли? – скільки?*) дозволить врахувати усю повноту запропонованого висловлювання. Обов'язковим завершальним елементом такого типу завдань повинна стати дискусія на тему їх найбільш вдалих вирішень. Ці вправи рекомендується виконувати в парах чи робочих групах.

Наступним кроком є обговорення тематики виступу із врахуванням обсягу попередніх знань здобувачів вищої освіти. Для цього можна використати евристичний метод із елементами «мозкового штурму» на одну із загальних тем (для прикладу, можна провести дискусію «Які дії можуть поглибити українсько-польські взаємини»). Особливості проведення «мозкового штурму»: пропозиції можуть бути реалістичними або фантастичними; чим більше таких ідей, тим краще; жодної пропозиції не можна критикувати. Після переліку тез в українській версії викладач пропонує зробити їх довільний переклад на польську мову. Обговорення ідей здійснюється виключно іноземною мовою.

Передбачення висловлювань мовця можна формувати на основі запропонованої схеми із чітко визначеним часом виступу. Завдання буде виконане найрезультативніше у формі індивідуальної роботи, яку пізніше кожен із учасників може представити як традиційний реферат чи презентацію перед публікою у ролі політика / дипломата / вченого / громадського діяча / творчої особистості. Інший член групи отримує завдання здійснити послідовний чи синхронний переклад – залежно від технічних можливостей аудиторії. Для більшого навчального ефекту під час таких вправ рекомендується створювати штучні перепони – пришвидшення мовлення, стишення голосу, нечітку дикцію, зміну емоційного стану тощо [3, с. 53].

Останній етап таких тренувань – це безпосередній переклад доповідача, який варто здійснювати паралельно у двох напрямках – з іноземної мови на рідну та навпаки. Перед викладачем у цьому

випадку поставлено завдання великої ваги – сконцентрування уваги не на недоліках фізичного, психологічного чи мовного характеру майбутніх перекладачів, а зміцненні їх самооцінки, впевненості у власних силах, перспективах їхнього розвитку на майбутнє.

Комплексна праця над вільним володінням іноземною мовою і багатоетапна підготовка до послідовного та синхронного перекладу – джерело цінної інформації для здобувача вищої освіти. Важливо, щоб він усвідомив той факт, що результативний та ідеальний переклад – результат довготривалої підготовки, яка враховує багато чинників. Для кращого засвоєння цього висновку варто використати техніку контрасту, порівнявши спонтанний переклад, здійснений без попередньої підготовки, та попередньо ретельно підготовлений перекладацький процес. Для більшої ймовірності отриманого ефекту для непідготовленого перекладу необхідно використати текст на цілком нову тему, яка буде несподіваною для виконавця завдання. Такий вид робіт формує компетентності, пов'язані з самовдосконаленням майбутнього фахівця-філолога.

До спеціалізованого компетентнісного арсеналу усний перекладач повинен включити вміння розшифровувати натяки та асоціації, пов'язані з важливими історичними подіями, літературні цитати і фрази з відомих фільмів [10, с. 73]. Варто звернути увагу на той факт, що у слов'янських культурах важливу роль відіграють літературно-історичні знання. Майстер послідовного та синхронного перекладу без зазірання до лексиконів і словників має вільно перекладати у відповідному історичному контексті фрази «jego świat zawalił się 17 września», «mój stryj zginął w grudniu 70», «nasz profesor musiał wyjechać z Polski w marcu 1968» [3, с. 62].

Майбутні перекладачі повинні поповнювати свій словниковий запас відомими іменами та прізвищами, назвами місцевостей, міфологічних героїв, відомих польських літературних творів і їх персонажів, назвами відомих політичних партій, провідних політиків і громадських діячів Польщі та Євросоюзу, назвами відомих газет і часописів, телевізійних програм і шоу [5, с. 156].

Таку саму вагу смислового навантаження в послідовних і синхронних перекладах мають крилаті вислови, «що вийшли з-під пера конкретних авторів чи походять із відомого індивідуального джерела, але набули самостійності, визволилися зі своїх текстів-джерел і увійшли до суспільного мовного обігу» [1, с. 8; див.: 3, с. 63].

Вони походять із відомих книжок, фільмів чи реклам, є думками відомих мислителів, цитатами чи парафразами зі Святого Письма, античної міфології, фрагментами пісень тощо. До таких польсько-мовних прикладів зараховуємо фрази: «Róbta, co chceta», «Śpiewać każdy może», «Jestem za, a nawet przeciw», «Cóż tam, panie, w polityce?», «Przybyłe, zobaczyłem, zwyciężyłem», «Miłość ci wszystko wybaczy», «Śpieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą», «Koniec i bomba», «A mury runą, runą, runą», «Czas to pieniądz» «Na dobre i na złe», «Dwa w jednym», «Jest pan zerem, panie pośle» і т. п.

Окремою сферою здобування знань для сучасних перекладачів є інтернет-мережа. Стосується це і дидактичного процесу. Складається враження, що традиційне засвоєння фактів і понять втратило свою цінність, оскільки за допомогою декількох простих операцій в інтернеті можна знайти відповіді на майже всі запитання. Насправді у випадку із синхронним чи послідовним перекладом ці технологічні засоби виконують лише принагідну роль на підготовчому етапі. Задіяність пам'яті надалі відіграє незамінну місію у роботі усного перекладача, оскільки у кабінці синхроніста в умовах обмеженого часу можна скористатися лише власним розумовим запасом чи нотатками перекладача-партнера [4].

На зміну дефіциту інформації, який відчувало старше покоління перекладачів, надійшов інформаційний бум, в якому чимало комунікативних фальсифікацій. Щоб уникнути впливу цього явища на процес перекладу, потрібно дотримуватися кількох практичних порад. По-перше, потрібно остерігатися ілюзії чисел. Коли впишемо у браузер Google такі форми, як «liczba mieszkańców» та «ilość mieszkańców» і спробуємо порівняти частоту їх вживання за допомогою кількості посилань, відповідь буде помилковою. Станом на 01 січня 2020 року отримуємо такі результати: 40 200 000 разів вживається перше словосполучення і 25 900 000 – друге. Тому складається помилкове враження, що висловлювання «ilość mieszkańców» є стилістично хибним.

Щоб майбутнім перекладачам навчитися уникати таких помилок, окрім зазірання до словників, варто звернутися до більш конкретизованого пошуку, звернувши увагу виключно на вибрані часописи чи архів одного із часописів. Щоправда, в ЗМІ теж зустрічаються помилки, але вони мають оказіональний характер. Саме сучасна преса – найбільш правдоподібне джерело еквівалентної

лексики, розповсюджених фраз і крилатих висловів. Особливу увагу варто звернути на публікації про Польщу, створені в Україні, та польські дописи, здійснені носіями польської мови як рідної. Відтак, журналісти, які не знайомі з мовою перекладача, вносять у його словниковий запас нові і влучні висловлювання, позбавлені інтерференції. І навпаки – назви національних страв, які традиційно зараховують до неперекладних лексем, отримують нові форми завдяки нотаткам подорожніх, які вимушені зафіксувати побачене рідною мовою і віднайти для нього відповідні реалії.

На практичних заняттях з послідовного та синхронного перекладу здобувачі вищої освіти повинні навчитися відрізняти фальшиву інформацію, почерпнуту з інтернет-мережі, від правдивої. Якщо у перспективі їм доведеться перекладати виступ представника одного з польських підприємств, варто увійти на його інтернет-сторінку. Справжнім тренінгом стануть не тільки тексти, а й відеоролики, які містять висловлювання дирекції закладу і звичайних працівників. Це дозволить поповнити не тільки офіційну термінологію, а й жаргонні висловлювання, характерні для цієї фірми. Так, те саме устаткування на різних підприємствах може мати різні варіанти назв: «gilotyна», «pożусе», «póż» тощо [3, с. 76]. Виявлення цих нюансів значно полегшить процес усного перекладу.

До важливих можливостей поповнення знань майбутнього перекладача слід зарахувати інтернет-форуми. Найбільшою популярністю серед них у польськомовному середовищі користуються «Międzynarodowy portal dla tłumaczy ProZ.com»; «Forum tłumaczy GlobTra.com»; «Branżowe Forum Tłumaczy».

Загалом, необхідно відзначити значний ресурсний запас, до якого варто звертатися усному перекладачеві у підготовці до процесу перекладу. Вірогідність цих джерел, особливо електронної версії, як ми переконалися на прикладах, в епоху невпинного розвитку технологій вимагає ретельної перевірки, узгодження з іншими джерелами та можливого доповнення.

Отже, дидактика викладання дисципліни «Синхронний і послідовний переклад» здобувачам освіти «Мова та література (польська). Переклад» спонукає до поділу тематики її практичних занять згідно з етапами засвоєння матеріалу, необхідного для ведення високопрофесійного перекладу: психологічної підготовки, вправлення у фрагментації цілого тексту, освоєння лінгвістичних основ, які викликають труднощі

в усних висловлюваннях, ознайомлення з різними техніками викладу перекладеного матеріалу та шляхами вирішення ситуаційних проблем, поглиблення загальних знань з усіх сфер життя, пов'язаних з українсько-польськими взаємовідносинами, вивчення слів-реалій і їх предметних відповідників, що сприяє швидшому пошуку відповідної лексики у мові перекладу тощо. Лише після забезпечення в навчальному плані і аудиторному чи самостійному режимі усіх цих чинників ми сформуємо професійно зрілого конференційного перекладача, який будуватиме міжкультурний діалог на державному та міжнародному рівнях.

Література

1. Chlebda W. *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
2. Dąbska-Prokop U. *Nowa encyklopedia przekładoznawstwa*. Kielce: Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica, 2010.
3. *Dydaktyka tłumaczenia ustnego / Pod red. A. Chmiel, P. Janikowskiego*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2015.
4. Florczak J. *Tłumaczenia symultaniczne i konsekwtywne: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck, 2013.
5. Hejwowski K. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
6. Heyd G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.
7. Kilp E. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen, 2010.
8. Lipiński K. *Mity przekładoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo EGIS, 2004.
9. Schwarz M. *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 2008.
10. Wojtasiewicz O. *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: Wyd. TEPIS, 1992.

References

1. Chlebda W. *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne* [Sketches about winged words. Linguistic interpretations]. Opole, 2005 (in Polish).
2. Dąbska-Prokop U. *Nowa encyklopedia przekładoznawstwa* [New encyclopedia of translation studies]. Kielce, 2010 (in Polish).
3. *Dydaktyka tłumaczenia ustnego* [Interpreting teaching] / Ed. A. Chmiel, P. Janikowski. Katowice, 2015.
4. Florczak J. *Tłumaczenia symultaniczne i konsekwtywne: teoria i praktyka* [Simultaneous and consecutive interpreting: theory and practice]. Warsaw, 2013.
5. Hejwowski K. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* [Cognitive-communicative translation theory]. Warsaw, 2006 (in Polish).

6. Heyd G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* [Teach German. Basic knowledge for teaching German as a foreign language]. Frankfurt am Main, 1991 (in German).
7. Kilp E. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik* [Games for foreign language lessons. Aspects of a game andragogy]. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2010 (in German).
8. Lipiński K. *Mity przekładoznawstwa* [The myths of translation studies]. Krakov, 2004 (in Polish).
9. Schwarz M. *Einführung in die Kognitive Linguistik* [Introduction to Cognitive Linguistics]. Tübingen; Basel, 2008 (in German).
10. Wojtasiewicz O. *Wstęp do teorii tłumaczenia* [Introduction to the theory of translation]. Warsaw, 1992 (in Polish).

Svitlana Sukhareva. Simultaneous and Consecutive Translation: Features of Teaching the Discipline. The article presents the peculiarities of teaching simultaneous and consecutive translation in higher education, in particular within the implementation of the educational and professional program “Language and Literature (Polish). Translation”. The complementary nature of the methods of teaching this subject in higher education at the master’s level is emphasized. There are five stages of preparation of a future translator for professional activity: conceptualization, lexicalization, formation of syntactic structures, phonological coding and correct articulation. For each of these levels of didactics of simultaneous and consecutive translation are characterized by separate types of exercises and techniques.

Didactic preparation for professional translation activities requires different approaches than in the case of in-depth study of a foreign language, as it involves other communicative factors. After the common requirements for understanding a foreign text in translation, the search for appropriate lexical units, stylistic elements and general cultural national markers that would accurately reproduce the external and internal intentions of the speaker.

Combining the process of activating prior knowledge and skills with predictive utterances is an important step in preparing for successful interpretation. In this case, translation skills exercises should take into account two important aspects. The chosen language material should be open-minded, not excessively attached to the original text of the speaker. In addition, practical sessions should help identify potential problems in the translation process and develop the ability to skillfully overcome these situations during sequential or simultaneous translation.

A separate area of knowledge acquisition for modern translators is the Internet. This also applies to the didactic process. It seems that the traditional assimilation of facts and concepts has lost its value, because with a few simple operations on the Internet you can find answers to almost all questions. In fact, in the case of simultaneous or consecutive translation, these technological tools play only an appropriate role in the preparatory stage. The use of memory continues to play an indispensable mission in the work of the interpreter.

The student is encouraged to pay attention to the context of winged expressions, allusions and associations of a social and historical nature, the origin of pseudonyms, the importance of key dates and places. All these aspects will help to overcome the psychological barrier of international communication and form the professional qualities of a conference interpreter.

Key words: simultaneous translation, consecutive translation, conference interpreter, coding, communicative competences, complementarity.

Сухарева Світлана Володимирівна – доктор філологічних наук, професор кафедри польської філології та перекладу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; <https://orcid.org/0000-0001-5039-582X>; svitlanasuhareva@gmail.com

Ранній український модернізм у контекстах порівняльного літературознавства. Методологічні ракурси

У статті досліджується феномен українського модернізму як важливої епохи в історії української і світової літератури. Акцент зроблено на авторській присутності в літературному процесі. У порівняльних контекстах аналізується існування канону як естетичного явища культури. До уваги також узяті історичні, громадсько-політичні, філософські та психологічні координати часу. Окремо ідеться про гендерні позиції письменників та критиків. Таким чином, літературні явища увиразнено в усій повноті онтологічних полів. Важливим є виявлення напрямків за якими доречно порівнювати українську модерну традицію зі світовою. У контексті компаративістики запропоновано методіку наукового дослідження літературних явищ, процесів, постатей і творів.

Праця розкриває добу кінця XIX – початку XX ст. в українській літературі як наукову проблему. Вирішення цієї проблеми ведеться у зіставних контекстах європейського *fin de siècle*. Аналізуються можливості фронтального підходу в роботі з таким складним матеріалом як динаміка культурної епохи в ключових домінантах. До останніх належать хронологічні межі періоду, боротьба/взаємодія літературних поколінь, мистецькі напрями і стилі, творча особистість в усьому розмаїтті самовиявів та своєрідність індивідуальної поетики кожного чільного письменника у її значимості та впливах. Також до уваги мусово взяти соціокультурні, громадсько-політичні, релігійні, наукові, приватно-побутові координати часу. Історико-філологічна, філософська, культурологічна скерованість дослідження (щоб не втратити цілісності) повинна концентруватися на головному – створеній письменником художній реальності.

Наскрізним у статті є навчально-методичний ракурс. Акцентовано увагу на можливостях аудиторної роботи зі студентами в таких важких для аналізу вимірах, як міжнаціональна взаємодія літературних епох, літературних поколінь, стильових напрямків тощо.

Ключові слова: культура, покоління, автор, досвід, твір, стиль, епоха, вплив.

Феномен українського модернізму, попри найрозмаїтіші спроби вписування у конкретику певної ідейно-культурної парадигми, повсякчас лишається *відкритою структурою*. Здається, пропонована дефініція годна слугувати хай дещо умовною, а перспективною стартовою точкою для наукових пошукувань. Під цим ракурсом зримо увиразню-

ються й можливості навчальної роботи. Ідеться зокрема про теоретичні дисципліни до яких належить і порівняльне літературознавство. Стратегія пропонованого студентам (як правило магістрантам) курсу хоча й не обов'язково, а все ж передбачає «національну присутність». Заявлений концепт виявляє не просто функціональні ресурси вітчизняної літератури, де вона постає переважно ілюстративним матеріалом. Куди важливішими, вже навіть з огляду на завдання нашої компаративістики, є системотвірні підходи, передовсім намагання вписати український культурний досвід у світовий контекст. Відтак, актуальними стають не потреби перекодування «своєї» традиції на міжнародну мову, а можливості комунікації «своєю» мовою, ресурси (коди) якої дієві в міжнародному просторі. Отож мета студії визначатиметься спробами представити епоху раннього українського модернізму як органічного складника світового літературного процесу, з'єднаних в універсальну цивілізаційну матрицю сотнями «живих капілярів». А вже у цім напрямі важливо буде виявити дидактичний потенціал «матеріалу» у рамках вищівського навчального курсу. Для останнього посутньою бачиться демонстрація можливостей культурної взаємодії на рівнях національної традиції та письменницької ідентичності. В означеному напрямку чимало вже зроблено сучасними літературознавцями, зокрема вартує згадати зусилля С. Павличко, Т. Гундорової, М. Моклиці, В. Моренця, С. Яковенка, С. Хороба. Проте в студіях такого плану майже завжди відсутній навчально-методологічний фокус.

Період кінця ХІХ – початку ХХ століття, мабуть, як жоден інший в історії української культури дістав багато, нерідко й протилежних, визначень та означень. І спектровано їх у найширших – від хронологічного – «порубіжжя», «помежів'я», «злам», «перехідна доба», «fin de siècle» – до (а зазвичай також «й») ідейного, етичного, естетичного, філософського і т.п. реєстрів – «антипозитивізм», «неоідеалізм», «неоромантизм», «символізм», «ранній модернізм» тощо. Пам'ятаючи правило, за яким «Періодизація – то вже інтерпретація», слід максимально коректно і водночас конкретно підходити до визначень, що слугують і робочими поняттями, й аналітичними стратегіями. Особливо це актуально в роботі зі студентами, які з хронологією історико-літературного процесу вже достатньо обізнані. Однак, через брак досвіду, вони ще не вповні готові задіювати періодизацію як робочий інструмент дослідження

й зіставлення національних письменств. І тут у неабиякій пригоді стають напрацювання сучасних українських учених, які достатньо зробили для того, аби переконливо усталилася парадигма *модерного* у системі притягування / відштовхування з *традиційним* як за діахронією формації, так і за синхронією процесу.

Цікавими під заявленим оглядом є думки М. Моклиці, в розумінні якої достатньо підстав уважати, що «почалася епоха у 1880-ті роки, разом із виникненням французького символізму та імпресіонізму. Почалась у різних країнах у різний час, іноді з інтервалом у півтора десятиліття, а завершилась одночасно: разом з початком Другої світової війни. Якщо Перша світова війна послужила каталізатором для модерністських рухів, стала свого роду апогеєм у розвитку модернізму, то Друга війна нагло переорієнтувала всі мистецькі зацікавлення, мало не в один день спрямувала їх в інше русло. Таким чином, епоха Модернізму тривала приблизно стільки ж часу, скільки дві попередні – епохи Реалізму та Романтизму, тобто близько півстоліття» [3, с. 363].

Коли поглянути на літературний процес крізь оптику узвичаєної трирівневої моделі *традиція – епоха – художня практика*, то її, моделі, серединний компонент в ідентифікації параметрів раннього українського модернізму для студентів постане найсуперечливішим. Головна складність, звісно, не в хронологізації, хоча й тут є свої нюанси. Огляд, розмежування і опис, як вироблений наукою інструментарій, не завжди годні зарадити у вичерпному чи бодай задовільному розкритті чинників, що визначають динаміку доби. Її тяглість, хай темпорально і лімітовану, забезпечувала діяльність кількох, принаймні двох опорних – «старшого» й «молодшого», поколінь митців, критиків, читачів. А все це різний соціокультурний, психологічний, приватний і т.п. досвід так чи так виявлений у постійно змінних умовах.

Чи є можливості об'єктивно-дискурсивної фіксації цього колективного досвіду через індивідуальний, і навпаки? Якою мірою складна культурна епоха надається до структурного оприявлення у своїх зовнішніх і внутрішніх інтенціях (як у точках біфуркації, так і в контекстах перехідних явищ)? Наскільки процеси оновлення були поворотними і незворотними, а найвищі духовно-інтелектуальні звершення етапними? Словом, чи спромоглися українці, рівняючи до інших націй, дати належну відповідь великим цивілізаційним викликам

часу? І, ширше, наскільки самі ці виклики уможливили добу, відмобілізували спільноту й витворили новий тип творчої особистості, яка б спромоглася запропонувати адекватні художньо-філософські стратегії та мову? Ці магістральні й безліч супутніх питань стають наріжниками, без освоєння яких, студентам важко орієнтуватися у конгломераті національних письменств порубіжної доби.

Слід віддати належне вітчизняним гуманітаріям, найперше історикам та філологам, котрі вже чимало зробили у цім напрямі. Позитивно зарекомендувала себе у такого плану дослідженнях «теорія соціокультурних полів», яка у випадку мистецької концептосфери аж ніяк не повинна зводитись до крайнощів усемірної контекстуалізації або ж вибіркової спеціалізації (приміром, виняткового зведення до літературного середовища). За класичного підходу соціокультурне поле описується категоріями відносно відокремленого й виокремленого простору, який конструюють творці, творені ними сенси та інспіровані процеси й впливи. Притаманна життєвонеобхідна напруга генерується конфліктом уявлень та інтересів провідних гравців, котрі, тим самим, виступають й основними рушійними силами трансформацій і змін. Ключовим для аналізу постає скерування на двостороннє, себто повне виявлення особливостей структури. Ідеться як про внутрішню типологію (канон та ієрархія, напрямки і стилі, кодекси поведінки, дискурсивні практики, мова тощо), так і природу зовнішніх узаємодій та переходів-накладань з іншими полями (політика, наука, релігія, родинно-приватна сфера і т.ін.). Все це того спектру матеріал, який потребує особливого методологічного супроводу в студентській аудиторії.

Ясна річ, що в огромі цих завдань неминучою постає утрата динаміки, власне й інтересу початкуючих компаративістів, які передовсім охочі до аналізу «реального» матеріалу (літературних стилів, шкіл, письменницьких ідентичностей і творів). Як висловився польський учений Г. Маркевич, «відносна стабільність багатьох літературних формацій тягне за собою перетворення нарації (*sensu strictiori*) про процес – на описову морфологію літератури в даній історичній ситуації». Більше того, вказував автор, «ми часто полегшуємо собі завдання: нарацію про процес ми замінюємо послідовністю його статичних відрізків у різних точках часової осі». Причини цього такі ж об'єктивні, як і неунікненні, а визначити їх можна від супротивного. Зокрема ідеться про предмет дослідження, що ним є «не дії

чи процеси, кінетичні явища в вузькому значенні цього слова, а сукупності літературних текстів, тобто семіотичних творів, які в істоті своїй мають природу предметів, а не процесів». Водночас, і то не меншим чином, «такі описові характеристики мотивуються потребою виявлення кореляції між різними ознаками даної літературної формації, також і тоді, коли вона перебуває у русі. Враховуючи саму лінійну природу мови, ми мусимо цю формацію на мить “зупинити” – якщо хочемо побачити цю її структуру» [5, с. 46–47].

Спроби «зупинити» епоху, щоб зрозуміти, щоб зафіксувати, якими б перспективними і реально вдалимими вони не здавалися і через які б механізми не реалізовувалися, однак все матимуть щось фавстівське – більше бажане, уявне, аніж дійсне, конкретне. А втім, студентові не звикати працювати з дисперсними структурами й феноменами, навіть у такій, мовляв Маркевич, предметній царині як суто текстуальна. Давно вже, за пропозицією М. Фуко, узвичаїлося нелінійне, неволюційне розуміння літератури як руху помереженого лакунами, розривами, зупинками, стрибками й кризами. Поглянувши у такий спосіб на ранній український модернізм, можна повніше осягнути його природу як явища змінного, плінно-доривчого у своїй теоретико-програмній і в цих рамках процесуальній формі й водночас конкретно-зримого, значущого і зрілого своїми творцями й творами. Саме в такому вимірі є можливості збалансування уваги студентської аудиторії на процесах загальнолітературного розвитку (факти, явища, школи, стилі) й індивідуальних феноменах (постать, текст, ідіостиль).

Запропоноване Ю. Габермасом означення першого етапу європейського модерну як передовсім естетичного надається до поширення і на українську ситуацію зламу віків. Відмінністю і, мабуть-таки, суттєвою постає відсутність або виразна слабкість у наших умовах проявів декадансу в його найкомпульсивніших фазах резигнації, нігілізму, релятивізму, етичної й психологічної деструкції тощо. Але слушною і та думка, що мірою відповідності національній ситуації, декаденство як творча практика, стиль (але не філософія, світогляд) знайшло своє, порівняно з заходом запізніле і фрагментарне, вираження у початковій загальнолітературній хвилі оновлення.

Врахувати дію усіх чинників, то більше, вирахувати міру їхнього впливу в кожному випадку особистого і/чи колективного вияву намірів, руху й, відповідно, звершень, мало ймовірно та й навряд чи доречно. Проте «насвітлити» епоху у конгломераті визна-

чальних інтелектуальних тенденцій, духовних прямувань і творчих практик в лекційному курсі цілком реально. І сучасна українська гуманітаристика вже чимало зробила у цім напрямі. Перспективним його продовженням або нарощуванням постає контекстуальна індивідуалізація по лінії відцентрового ядра поколінь – постатей – творів. Цю роботу вже можна провадити на практичних заняттях.

Запропонована модель тільки на перший погляд може видатися герметично замкнутою на епоху. Насправді, беручи твір мінімальною одиницею, його часове укорінення (поява і побутування в актуальній авторській сучасності) уже самою своєю природою виявляє широкий спектр напрямів взаємодії. І говорити можна як про внутрішньо-художню систематику: зумовленість ідейно-тематичного, проблемного рівнів, жанрова типологія, стилістика, мова тощо, так і зовнішню проективність – автокореляція, вплив на реципієнта (родина, колеги, критика, читацький загал), утвердження і/чи зміна естетичних і/чи загальносуспільних тенденцій.

Натомість доречним є присутність устійнення сенсо- й системо-твірних потенцій зазначених переломних явищ. І то саме у розрізі не онтологічно детермінованої кризи епохи / кризи традиції, а сприйнятої сучасниками епохи й традиції як кризи, точніше виклику свідомого і насамперед особистого, що складається у перспективі в колективний, вибору. Перевагою і те, що за такого, умовно означимо його порівняльно-інтегральним, підходу не доведеться відмовлятися ні від «живого спадку» навіть в «авторитарних» виявах ієрархії і/чи канону, ні від синергії етики й естетики, ні від значимості аксіології як і своєрідності філософії та психології. Генераційним і координаційним центром, і то центром аж ніяк не відносним, слугуватиме індивідуальна художня практика митця. Узята як феномен (твір) і ноумен (свідомість) вона засадничо, в світогляднім функціонуванні відбиває епоху та запереченням – утвердженням – розвоєм увиразнює традицію. Власне, творчість письменника в проекції на творчість колеги-сучасника, який представляє іншу національну традицію, – постає головним «робочим модулем» навчального курсу «Порівняльне літературознавство» (принаймні, на практичних заняттях).

Для повноти аналізованого феномену в, так би мовити, валентності усіх головних структур і зв'язків між ними, потрібно брати до уваги ролі й інших твірних. А виходити належить з доконечності взаємоперетину соціокультурного (час, місце, динаміка) та

естетичного (мова, напрям, жанр і т.п.) дискурсивних полів. Тому, ставлячи в основи пошуку суб'єкта-рушія процесу, вочевидь, доведеться утримувати баланс поміж історичним контекстом мистецького явища («особотекстом») та його специфічно художньою значущістю. В орбітах цих силових просторів мусово визначатися, точніше визначати (а інакше як?), внутрішню ієрархію. І постати має як центральне коло чільних творчих індивідуальностей, так і центр центру – ключова персоналія доби. Чи має ітися про першу серед рівних (це здається слухним не тільки з принципу толерантності), а чи найсильнішого з-поміж усіх (і тут є свої переваги) питання відкрите й дискусійне. Та ясна річ, що до аналізу життєтворчості ключових постатей національної літератури доцільно долучати «рівноцінні» постаті інших літератур. Скажімо, належними «відповідниками» чільній когорті українських модерністів (Лесі Українці, М. Коцюбинському, В. Стефанику, О. Кобилянській) постануть першорядні майстри, приміром, російського (А. Чехов, І. Бунін, Д. Мережковський, М. Горький) чи польського (С. Пшибишевський, Г. Запольська, С. Вінценз, С. Виспянський) письменств.

Приймаючи ідею доконечності літературного канону, хоч і не в такій радикальній поставі, як в американця Г. Блума, належить усвідомлювати ваготу й опірність у цей спосіб структурованого матеріалу. «Література, – вважає названий учений, – це не просто мова, це також воля до інакомовлення, спонука до метафоризації, котру Ніцше колись означив як бажання іншості, бажання присутності деінде. Частково це бажання бути відмінним від самого себе, проте, перш за все, це бажання дистанціюватися від метафор та образів усього того різноманіття літературних творів, що складають культурний спадок тої чи тої особистості: бажання писати сильно – це бажання перебувати деінде, в особистому часі та просторі, у вимірі власної оригінальності, примиреної з нашим спадком і зі страхом впливу» [1, с. 18]. Що засвідчує у вимірах національних літературних канонів досвід чільних митців порубіжної епохи, як не описане намагання «бути митцем повсякчас»? Хай там якою потужною видавалася дія усіх інших чинників, головним, що належало здолати, ставала людська природа. У своїй національно-етнічній, громадянській, етичній, психологічній і т.п. усталеності вона мусила бути перейденою задля осягнення цілісної самості реалізованої автономністю власного Я.

І ось у цій ситуації «застиглого часу» розгортаються процеси, стрімкість яких цілком можна дорівняти еволюційному стрибку, навіть далі – вибуху. «Поява видатної особистості, – констатує Єжи Зьомек, – видатної, тобто здатної до різкого втручання (у «пасивні літературні структури». – *P. C.*) не є випадковою (або ж є чи не є випадковою залежно від певного кута зору). Видатні особи з'являються тоді, коли історико-літературний процес робить можливим, або навіть необхідним, їхню появу. Річ у тім, що не тільки історія (в розумінні суспільної історії) дає шанси особам, а й література (в розумінні системи комунікації) певним і відповідним ступенем свого розвитку неначе оголошує про потребу особистісного втручання» [5, с. 68].

Висунуті історико-літературним процесом «видатні особи» (дефініції, задіяні Зьомеком, є загалом коректними) виступають під будь-яким оглядом головними його, процесу, рушійними силами. Тому «тихі, але глибокі перевороти», як пояснював Іван Франко специфіку мистецького руху початку ХХ ст., можуть правити основами наукового увиразнення явленого тими часами розмаїття авторських художніх світів. Доречним, і то саме з огляду на особливості модерної свідомості, видається залучення до справи життєвого досвіду митців у тих його дискурсивних ресурсах, які Ю. Лотман означував «текстом біографії». Певно, що тут слід бути свідомим ілюзій класичного, як називають, лабіринту філолога: коли з твору виводитиметься характер письменника і/чи його особистістю-ключем, відповідно, інтерпретуватиметься ним написане. І цю хибу «програмної установки» здолати в досвіді студентів дається дуже важко.

Уникнути усвідомлених оман покликана наукова стратегія компаративістичних дисциплін в усій потузі типологічного й історико-генетичного методів. І акцент доведеться робити на метафоричних, у термінології Р. Якобсона, дискурсивних практиках, де порівняльна типологія єднатиме конгломерат різнопорядкових рівнів: від тематологічного – до інтертекстуального. Звісно, не малу роль відіграватимуть й метонімічні дискурси у головних виявах історико-критичного пошуку. Зрештою, мав рацію В. Жирмунський, наполягаючи, що порівняння «завжди було і залишається головною методикою наукового дослідження. Порівняння не знищує специфічну якість досліджуваного явища (індивідуального, національного, історичного) – навпаки, лише за допомогою порівняння можна встановити, у чому

полягає ця якість. Проте шлях подальшого наукового дослідження має вести від простого *зіставлення*, що констатує подібності й відмінності, до їх *історичного пояснення*» [4, с. 346]. А за таких умов у пригоді стане історико-культурний метод, рівно ж як методи «історії ідей», «аналізу дискурсу», дещо з інструментарію формальної та естетичної критики, здобутки герменевтики як жанру філософської інтерпретації літератури, біографічно-психоаналітичні студії тощо. Окреслений методологічний плюралізм з точки пізнавально-когнітивної спрямованості пошукувань так чи так виглядатиме еkleктично. Але в цім пункті він «перетоплюватиметься» потугою компаративістичного «тигля», де порівняльні й зіставні підходи уповні визначатимуть стратегії аналізу.

Самовпевненими і, ймовірно, не в усьому переконливими у сенсі очікуваних результатів, видавалися б спроби з'ясування, якими ж якостями і в чому саме один із письменників-сучасників переважив своїх колег у «борні» за першість в каноні. Варто тут відзначити, що у намаганнях виявити ключових і другорядних авторів епохи студенти, переважно, керуються власними смаками й уподобаннями. А от перспективнішою видається можливість не так зіставно-оціночного, як паралельного дослідження життєтворчості митців, які представляють різні національні традиції. За обраного ракурсу є підстави розраховувати не лише на присутній опис процесу становлення й розвитку кожної із творчих особистостей, а й виявлення ключових закономірностей того культурного й громадсько-політичного процесу, активними учасниками якого вони були.

Особливий акцент варто покласти на самодостатність художнього твору, піднесеного модернізмом до цінності універсального феномену. «Існують такі зв'язки твору з твором, – запевняє Є. Зьомек, – які не є “контактними” зв'язками. Насправді все, що відбувається з літературою, відбувається через її творців та споживачів, але зв'язки твору з твором, як наслідок того, що твори було артикульовано в тому самому або достатньо подібному “*gènos*” (“мова” / “дискурс”. – Р. С.), є ранішими й більш “первісними”, ніж зв'язки суспільних ролей на зразок взаємин “творець – читач, читач – творець, творець – творець”» [5, с. 75]. Сказане можна як локалізувати, так і розширити посередництвом концепту поезики. Індивідуальної, якщо брати в обрахунок спадщину одного автора, і/або поколінневої, коли запроєктовується панорама напряму / епохи.

Працюючи на заняттях на двох означених евристичних рівнях, слід зважати на співвіднесеність, а то й трансгресію обох актуалізованих герменевтичних кіл – індивідуально-авторського та авторсько-колективного. Утім, ситуація тут майже класична: ціле (художній світ митця) можна зрозуміти у русі й систематиці внутрішніх частин, але необхідної повноти йому, тепер уже як частині чогось більшого, надає інтегрованість до вимірів об'єктивно-сталого величини (літературного процесу та силового поля художніх систем інших його суб'єктів).

Для належного структурування процесів, тенденцій і явищ не варто випускати з уваги й феномен, котрий один із китів компаративістики Рене Веллек називає «“онтологічною прірвою” (ontological gap) між психологією автора і художнім твором, між життям і суспільством, з одного боку, та естетичним об'єктом – з іншого». Тому й пропонує американський професор «безпосереднє вивчення художнього твору, – називати – “внутрішнім”, а його вивчення, що вже охоплює такі питання, як свідомість автора, суспільно-історичний контекст, – “зовнішнім”» [4, с. 122]. Абсолютно новаторським такий підхід не назвеш, але як опорно-координаційна модель він цілком може бути прийнятим. Виходить на те, що кризу гуманітарного знання і пізнання є сподівання здолати розробкою синтетичних концепцій, зокрема й у міждисциплінарних секторах узаємоперетину і взаємодії.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Єдність і боротьба формацій, тенденцій і конвенцій, узятая запорукою процесуальної чинності літератури, як методологічний принцип вимагатиме порівняльно-типологічного прочитання у кодах герменевтичної реконструкції і, вочевидь, феноменологічного опису. Доведеться враховувати міру залучення / втручання автора в усі соціально значущі (громадсько-політичні практики, релігійні доктрини, науково-філософські теорії тощо) та естетично твірні (мова, стилістика, жанрологія і т.ін.) дискурси. Знаменником, логічно, що не одним, але структуротвірним, зможе виступити, як не дивно, поруч «контекстуалістської» ще й «етична» парадигма. Переконливо описаний Данутою Уліцькою у категоріях «повороту» феномен «олюднення» форм і методів пізнання таки справді виводить його із зон умовних і релятивних істин. Показує або принаймні пробує це робити, «як і для чого усе є насправді», а не лише в моделях і конструктах раціонально заданих

наукових теорій. «Як етично-валентні, – зауважує авторка, – розглядалися, по суті, всі проблеми і теми, які до цього часу існували в літературознавстві: жанри і типи (стилістичні, риторичні) висловлювання, різновиди нарації, види сюжетів і героїв, комунікативні стосунки як внутрішньо- так і зовнішньотекстові, суспільна циркуляція літератури та інституції, які нею керують. Мабуть, одна лише версифікація залишалася вільною від етичних підозр. Крім неї, всі шляхи провадили і провадять до етики» [2, с. 392].

Таким чином, авторська «етико-естетична система» в усій потузі своєї інтегрованості й інтерконтекстуальності розкриватиметься навстріч суголосним феноменам, так само представленим у цілості. Не менш необхідним складником «скріплення» пошуково-методологічної концепції, що теж задаватиме й употужнюватиме її векторність, постає аксіологія. Тут вона працюватиме на усіх визначальних рівнях: загальномистецьких вартостей (суспільні впливи, критичний резонанс, читацька реакція), авторських ідеології та позиції (усталення, динаміка, категоризація), силового поля твору (іманентність опорних кодів як самодостатньої структури).

Особливо проблемним поставатиме останній, сказати б, стартовий рівень. Адже беручи твір у гносеологічно-комунікативній та ідеологічній функціях, можна, з різною мірою певності, а все ж ствердити його переваги як етично зарядженого явища і як естетично довершеного феномену. Але як переконливо пояснити якісну відмінність поміж творами різних авторів, коли дещо невловне повсякчас «вислизає»? Саме цю дефініцію ужив Р. Барт у розмові про Расіна, вказуючи, що талановитий твір завжди «ще щось», окрім навіть найповнішої своєї історії. Чи можливо пізнати загадку таланту? Або хоч наблизитись до неї? І на це відповідь може дати тільки шлях. Шлях митця і шлях його дослідника, що у своїм триванні вже є артикуляцією такої відповіді.

У той чи той спосіб стежую цю в науці торовано вже не одне десятиліття. Під оглядом заявленого теоретико-методологічного ракурсу літературознавча праця певною мірою поставатиме моделлю «пізнання другого ступеня», як був висловився Ю. Лотман. Річ про одну з підвалин компаративістської гносеології, котра має в основах, сказати б, у відправній точці більш або менш повну базу вже нагромаджених знань, а тому доведеться рухатися також і у вимірах «пізнання пізнаного». Власне такий ракурс видається найвідпо-

віднішим для молодих дослідників. Стосуватиметься він і лекційного викладу, й праці на практичних заняттях і, що важливо, самостійної підготовки студента. Для подальшого розвою викладених у статті думок та ідей вартує залучати досвід конкретної аудиторної роботи.

Література

1. Блум Г. Західний канон: книги на тлі епох / Пер. з англ. під. заг. ред. Р. Семківа. Київ: Факт, 2007. 720 с.
2. Література. Теорія. Методологія / Упор. і наук. ред Д. Уліцька. Пер. з пол. С. Яковенко. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 543 с.
3. Моклиця М. Модернізм як структура: Філософія. Психологія. Поетика: монографія. Луцьк: Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2002. 390 с.
4. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / ред. Д. Наливайко. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. 487 с.
5. Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. / Упор. Б. Бакула. Пер. з пол. С. Яковенко. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 531 с.

References

1. Blum H. Zakhidnyj kanon: knyhy na tli epokh [Western canon: books on the background of epochs]. Kyiv, 2007. 720 p. (in Ukrainian).
2. Literatura. Teoriia. Metodolohiia [Literature. Theory. Methodology]. Upor. i nauk. red D. Ulits'ka. Kyiv, 2008. 543 p. (in Ukrainian).
3. Moklytsia M. Modernizm yak struktura: Filosofiia. Psykholohiia. Poetyka [Modernism as a structure: Philosophy. Psychology. Poetics]. Lutsk, 2002. 390 p. (in Ukrainian).
4. Suchasna literaturna komparatyvistyka: stratehii i metody. Antolohiia [Modern literary comparative studies: strategies and methods. Anthology]. Red. D. Nalyvajko. Kyiv, 2009. 487 p. (in Ukrainian).
5. Teoriia literatury v Pol'schi. Antolohiia tekstiv. Druha polovyna XX – pochatok XXI st. [Theory of literature in Poland. Anthology of texts. The second half of the XX – beginning of the XXI century]. Upor. B. Bakula. Kyiv, 2008. 531 p. (in Ukrainian).

Serhiy Romanov. Early Ukrainian Modernism in the Contexts of Comparative Literature. Methodological Perspectives. This article deals the problem of the early Ukrainian modern as very important epoch of Ukrainian and world literature. The solution to this problem is conducted in comparable contexts of European fin de siècle. The main idea this work is writers' roles and functions in literary process. In comparative contexts the literary canon as aesthetic phenomenon of a culture are analyzed. The historical, political, social, philosophical, psychological features or the epoch are observed. The separately problem this article is writers' and critic's gender

positions. The literary phenomena are analyzed in ontological fields of epoch. It is important to identify areas in which it is appropriate to compare the Ukrainian modern tradition with the world. In the context of comparative studies, a method of scientific research of literary phenomena, processes, figures and works is proposed.

In the article the focuses the scientific problem's of the epoch end XIX – beginning XX century in Ukrainian literature. The resources of frontal approach for study difficult material such as movement cultural epoch with its main factors are analysed. The main factors is: time borders of period, struggle / cooperation of literary generations, art directions and stules, all diverse creative individual and original individual style in its sense and influence by each writer. Must to analyse the social and cultural, political, religious, scientific, private and everyday constituent of the epoch. The main object of the research (in its historical and philological, philosophical, culture directions) must be creative by writers its need for to ceep integrity of the research.

The educational and methodological perspective is pervasive in the article. The focus is on the possibilities of classroom work with students in such difficult to analyze dimensions as interethnic interactions of literary epochs, literary generations, stylistic trends, etc.

Key words: culture, generation, author, experience, composition, stile, epoch, influence.

Романов Сергій Миколайович – доктор філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0003-1404-4584>; sergmr@ukr.net

**Особливості практично-орієнтованої підготовки
учителів іноземних мов на прикладі реалізації ОПП
«Середня освіта. Польська мова»**

У статті вивчено значення практичної складової у структурі освітнього процесу у ЗВО, де навчають майбутніх учителів іноземних мов закладів загальної середньої освіти на прикладі спеціальності «014 Середня освіта (Мова і література (польська))», котра існує у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки з 2016 року. Описано специфіку підготовки фахівців, які не лише володітимуть польською, а й англійською мовами на рівні С1–С2, знатимуть методiku викладання згаданих предметів у школах, гімназіях, ліцеях. Це гарантує їм повне тижневе навантаження, що особливо важливо для освітніх закладів у сільській місцевості. Проаналізовано, що випускники спеціальності не мають проблем з працевлаштуванням, адже знання, уміння й навички отримують під час опрацювання змісту теоретичної та передусім практичної частин навчальних курсів (зокрема і вибіркових) як на заняттях з місцевими висококваліфікованими викладачами, так і з запрошеними вітчизняним і закордонними фахівцями з галузі освіти й філології, відомими перекладачами, митцями, а також у процесі навчальних і виробничих практик (лінгвокраїнознавчої, психолого-педагогічної, педагогічної) в кращих закладах загальної середньої освіти Волинської області, у товариствах польської культури у місті Луцьку, в рамках реалізації елементів неформальної й дуальної освіти, дистанційного навчання, студентських обмінів, участі в літніх школах, методичних семінарах, майстер-класах, міжнародних культурно-освітніх проєктах, наукових та мистецьких конкурсах. З'ясовано, що саме прикладний та міждисциплінарний характер освітньо-професійної програми «Середня освіта. Польська мова», метою якої є організація студентоцентрованого та проблемно- і практично-орієнтованого навчання через поєднання лекцій, практичних, лабораторних та індивідуальних занять, самостійної навчальної, творчої й науково-дослідницької роботи, практик, консультування із викладачами, а також елементів позалекційної освіти, застосування засад міжнародної мобільності, дозволяє почуватися випускникам спеціальності впевнено як у професійній сфері, так і в громадському житті: реалізовувати свої права й обов'язки члена вільного демократичного суспільства, пропагувати ідеї верховенства права в Україні, значення мовно-культурної національної ідентичності, ефективно спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово

з використанням продуктивних прийомів комунікації, володіти іноземними мовами та методиками їхнього викладання, працювати в міжнародному контексті, популяризувати культурні цінності світового значення.

Ключові слова: освітній процес, здобувач освіти, міждисциплінарна освітньо-професійна програма, практично-орієнтована підготовка, учитель польської та англійської мов.

Освітній процес у вищій школі України, котра покликана забезпечувати «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [1], базується на вимогах всеєвропейської системи перезарядування та накопичування кредитів (ЄКТС), метою якої є захист «національної, місцевої, регіональної та інституційної академічної автономії» [2, с. 196], що дозволяє вітчизняним вишам генерувати освітні програми, котрі завдяки своєму змістовому наповненню, специфіці вибору методів та форм навчання відповідають реаліям українського ринку праці, який зацікавлений у спеціалістах, котрі на практиці здатні застосувати знання, отримані в університетах, інститутах і под.

Учителів іноземних мов готують у багатьох закладах вищої освіти, адже попит на таких фахівців є дуже високим серед роботодавців. Завданням нашої наукової розвідки є аналіз продуктивності міждисциплінарної й практично-орієнтованої підготовки учителів польської та англійської мов на прикладі ОПП «Середня освіта. Польська мова», котра введена в освітній процес на факультеті філології та журналістики Волинського, а згодом Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Дидактичний процес у ЗВО неодноразово ставав предметом наукових студій. У вітчизняній методичній літературі є чимало ґрунтовних праць (С. Вітвицька, В. Гладуш, А. Кузьмінський, В. Лисенко та інші вчені), у яких висвітлюються актуальні питання підготовки здобувачів освіти, котрі, опанувавши матеріал загальних дисциплін, відповідних професійних та вибіркового курсів, набудуть загальних та фахових компетентностей, що дозволять їм працевлаштуватися за спеціальністю. Проте бракує роботи, де б на реальних прикладах було продемонстровано важливість практично-орієнтованої підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти.

Ще з 1992 року у луцькому виші готують полоністів. Потреба у фахівцях, котрі вільно володіють польською мовою, визріла давно, адже прикордонне розташування Волинської області зумовлювало тісні відносини з закордонними країнами загалом, нашим західним сусідом зокрема у різних сферах: економічній, науковій, культурній, освітній і т.д. У 2009 році відкрито набір на спеціальність «Мова та література (польська)» з додатковою англійською. Таке поєднання двох мов, що належать до різних груп, не мало жодного лінгвального підґрунтя, натомість було викликано вимогами ринку працевлаштування [3, с. 2].

Бурхливий розвиток міжнародної співпраці призвів до усвідомлення необхідності розпочати підготовку здобувачів освіти, котрі не лише володітимуть польською та англійською мовами на рівні С1–С2, а й знатимуть методику викладання згаданих предметів у школах, гімназіях, ліцеях, на приватних курсах і под. Тривалі розмови з зовнішніми та внутрішніми стейкхолдерами, майбутніми роботодавцями, випускниками генерували ідею відкриття міждисциплінарної спеціальності «014 Середня освіта (Мова і література (польська))» з кваліфікацією «Учитель польської та англійської мов», яку вдалося втілити у життя 2016 року.

З того час ми щорічно набираємо групу молодих людей, котрі вирішили пов'язати своє майбутнє з педагогічною діяльністю. Освітньо-професійна програма їхньої підготовки має прикладний міждисциплінарний характер, зорієнтована на засвоєння необхідних теоретичних знань, формування компетентностей, потрібних для організації навчального процесу під час викладання польської та англійської мов, скерована на формування учителів, котрі ефективно послугуються у своїй роботі новітніми методиками та технологіями.

Знання, уміння й навички здобувачі вищої освіти рівня «бакалавр» отримують, опрацьовуючи зміст навчальних курсів як на заняттях з місцевими висококваліфікованими викладачами, так і з запрошеними польськими професорами з галузі мовознавства, літературознавства, глотодидактики, відомими перекладачами, митцями, а також у процесі навчальних і виробничих практик (лінгвокраїнознавчої, психолого-педагогічної, педагогічної) в кращих закладах загальної середньої освіти Волинської області, у товариствах польської культури, музеях, інтеграційних центрах і т.д., в рамках реалізації елементів дуальної освіти в органах державної влади,

мовних школах, приватних підприємствах, студентських обмінів, участі в літніх школах, методичних семінарах, майстер-класах, міжнародних культурно-освітніх проєктах, наукових та мистецьких конкурсах.

Згадана спеціальність користується неабиякою популярністю серед абітурієнтів, адже ті загальні та фахові компетентності, програмні результати навчання, котрі передбачає ОПП «Середня освіта. Польська мова», дозволяють почуватися випускникам впевнено як у професійній сфері, так і в громадському житті: реалізовувати свої права й обов'язки члена вільного демократичного суспільства, пропагувати ідеї верховенства права в Україні, значення мовно-культурної національної ідентичності, ефективно спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово з використанням продуктивних прийомів комунікації, володіти іноземними мовами, працювати в міжнародному контексті, популяризувати культурні цінності світового значення.

Навчальний план спеціальності допомагає здобувачам вищої освіти сформувати відчуття безпосередньої приналежності до слов'янського мовно-культурного простору. Послуговуючись знаннями національних мов, літератур, історико-культурних процесів, вони усвідомлюють особливості лінгвальної та концептуальної картин світу слов'ян загалом, поляків зокрема, уміють викликати інтерес до їхнього вивчення в школярів.

Освоївши теоретичний та практичний зміст навчальних курсів, випускники здатні організувати освітній процес, що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого підходу відповідно до вікових й індивідуально-психологічних характеристик учнів, з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, найновіших методик формування комунікативних, мовних, мовленнєвих, соціо-лінгвістичних компетентностей в школярів на заняттях польської та англійської мов.

Підготовка фахівців здійснюється насамперед у процесі опрацювання ними змісту нормативних дисциплін загального й професійного циклів і вибіркового курсів. Якщо перші формують базові знання з предметної галузі, тобто з польської та англійської мов, педагогіки, методики викладання іноземних мов, виховання і т.д., то останні поглиблюють компетентності з дидактики, польської літератури, порівняльного літературознавства, перекладу, стилістики польської мови і под., що дозволяє значно розширити спеціалізацію наших випускників.

Навчальний процес забезпечують викладачі, котрі мають вагомі наукові та методичні здобутки, пройшли стажування у закордонних ЗВО. Луїза Оляндер, Світлана Сухарева, Юлія Васейко, Оксана Вишневська, Андрій Моклиця, Ольга Яручик, Тетяна Полежаєва, Наталія Цьолик, Віктор Яручик та ін. – відомі фахівці у галузі полоністики, автори підручників, посібників, методичних розробок, послуговування якими збільшує ефективність навчального процесу.

Важливим сектором освітнього процесу на спеціальності є позалекційні форми організації навчання, котрі зорієнтовані на вироблення практичних умінь та навичок спілкуватися польською та англійською мовами, викладати їх у закладах загальної середньої освіти, брати участь у міжкультурній комунікації. Цій меті передусім слугують лінгвокраїнознавча, психолого-педагогічна, педагогічна практики, завданням котрих є формування лінгвістичної, комунікаційної, методичної, соціокультурної професійних компетентностей майбутніх педагогів. У системі підготовки вчителя-філолога особливе місце займає педагогічна практика, у ході якої відбувається не лише перевірка теоретичних та практичних знань студентів з курсів «Польська мова», «Англійська мова», «Польська література у світовому контексті», «Історія та культура Польщі», «Методика навчання польської мови», «Методика навчання англійської мови», «Вікова фізіологія з основами гігієни», «Основи психології», «Вікова, педагогічна та соціальна психологія», «Сучасні педагогічні технології», «Методика виховної роботи», але й створюються можливості для творчого розвитку його особистості. Студент-практикант реалізує усі види та функції вчителя-вихователя: проводить уроки різних типів, виконує обов'язки класного керівника, здійснює позакласну роботу з учнями, підтримує зв'язок школи з сім'єю. Програма педагогічної практики передбачає виконання студентами деяких видів науково-дослідницької роботи: вивчення педагогічного досвіду вчителів польської та англійської мов, опанування новітніми технологіями проведення занять, дослідження психологічних особливостей учнів.

Вагомий внесок у зростання результативності успіхів здобувачів освіти робить Генеральне Консульство РП в Луцьку (зокрема консули Тереза Хрущ, Кшиштоф Савицький, Марек Запур та ін.), котре ініціює заходи, де безпосередню участь беруть наші студенти. Так, ще з 2015 року спільно з названою дипломатичною установою ми реалізуємо циклічний науково-навчальний проєкт «*Interdyscyplinarny*

kurs monograficzny z teorii literatury i teorii przekładu literatury», завдяки котрому студенти мають можливість слухати лекції видатних польських науковців – професорів Адама Регевіча, Пьотра Ганцарка, Хелени Красовської, Агнешки Чайковської та ін., знаних перекладачів – Богдана Задури, Остапа Сливинського, Андрія Бондаря.

З 2016 року функціонує «Klub Polski w Łucku», мета якого – «формування образу Польщі ближчим, ніж той, який створюється підручниками або офіційними повідомленнями. Зустрічі, які там проводяться, поєднують давню й сучасну культуру Польщі, а, отже, дозволяють краще зрозуміти особистість «іншого», без чого не можна побудувати згоди між нашими народами. Адже бажання будувати мости порозуміння на сьогодні є найважливішим завданням, яке вже багато років стоїть перед нашими державами...» [3]. Завдяки діяльності цього клубу студенти змогли обговорити реалії сучасного польського життя з відомими державним діячем Павлом Залевським, про розвиток бізнесу у Польщі їм розповів Анджей Градзюк, про сучасну літературу й мистецтво – професори Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові Адам Регевіч та Артур Живьолек, докторантка цього ж навчального закладу Ельжбета Хак. На думку організаторів, «Klub Polski w Łucku» виконує у повному обсязі свою функцію «об'єднувати наші народи, шукати того, що зближує, а не стає джерелом нелюбові, ненависті, формувати креативне молодіжне середовище. Клуб має майбутнє, адже ще так багато актуальних і цікавих тем не було обговорено, не відвідано чимало захоплюючих місць, не реалізовано корисних соціальних проєктів» [4, с. 95–96].

Ось уже третій рік функціонує дискусійний кіноклуб «Pleograf», завдяки якому маємо можливість не лише познайомитись з класикою та кращими новинками світового загалом, польського кіно зокрема, а й навчитись аналізувати зразки кінематографу, читати поза кадром, особисто порозмовляти з людьми, котрі творять сучасний фільм, наприклад, режисером-легендою Кшиштофом Зануссі.

У ході численних екскурсій, освітніх виїздів, реалізації літературно-культурних проєктів ми намагаємося сформувати багатогранний образ Польщі, дозволити студентам глибше засвоїти соціокультурні компетентності, котрі є надзвичайно важливим елементом особистості вчителя-полоніста. Мандрівки Україною та Польщею (давній Луцьк, Костюхнівка, Кременець, Львів, Тернопіль, Жовква, Люблін, Хелм, Замость, Ченстохова, Варшава та ін.), навчальні

виїзди двічі на рік до інтеграційних центрів в Замлинні й Костюхівці, під час яких молодь бере участь у майстер-класах з відомими українськими та польськими перекладачами, науковцями, вчителями-предметниками дозволяють поглибити знання з польської мови, вітчизняної і польської літератури, культури, історії, теорії перекладу, інтегруватися, вчитися працювати в колективі.

Студенти не займають пасивну позицію у ході реалізації різних проєктів, натомість беруть активну участь у популяризації культури читання, поведінки, заохочують до самовдосконалення. Протягом багатьох років вони ведуть бібліотеку буккросингу польської книги на факультеті філології та журналістики Волинського національного університету імені Лесі Українки, рекламують ідею обміну літературою у Луцьку та Рівному, проводять безплатні заняття з польської мови для дітей з незаможних родин і переселенців, допомагали волинській поліції у пропагуванні правил дорожнього руху серед школярів (створили книгу-розмальовку, яку презентували в навчальних закладах Луцька й Ковеля), були волонтерами на літературних та музичних фестивалях «Meridian Lutsk», «Фронтера», «Джаз Без», проводили літературні вечори («Абетка життя Яна Кохановського», «Горда муза Зузани Гінчанки», «Найніжніший з романтиків» та ін.), брали участь у міжнародних проєктах Еразмус +: «Poznajmy się! Sąsiedzkie rozmowy młodych» (жовтень 2017 р.); «Romeo i Julia XXI PL-UA – jednoczy się!» (жовтень 2018 р.). Наші студенти виступали організаторами та безпосередніми учасниками міжнародних конференцій, семінарів: «Актуальні питання сучасної слов'янської філології» (вересень 2016 р.); «Наукове педагогічне читання «Шкільництво міжвоєнного періоду» (жовтень 2018 р.); «Україна у житті Г. Юзевського» (листопад 2018 р.), «Literacka spuścizna Józefa Łobodowskiego w kulturowym kontekście współczesności» (жовтень 2019 р.), «Kongres Inicjatyw Wschodnich» (2016-2020 рр.) та ін.

Отож, ефекти реалізації ОПП «Середня освіта. Польська мова» засвідчують, що поєднання навчання в стінах університету з педагогічними практиками у закладах середньої освіти України та активною позалекційною роботою дозволяє сформувати таку особистість здобувача вищої освіти, котрий осмислює у повному обсязі соціальну значущість ролі педагога, власним прикладом презентує національно-свідому громадянську позицію, популяризує світові та національні культурні цінності, пропагує здоровий спосіб життя. Упевнені, що спеціалісти з

досконалим володінням державною мовою та двома іноземними (польською й англійською) мають хороші шанси працевлаштуватись у закладах загальної середньої освіти, мовних школах, органах державної влади, приватних підприємствах, які розвивають міжнародну співпрацю, тобто повноцінно реалізувати себе на професійній ниві.

Перспективи подальшого вивчення теми вбачаємо у детальному аналізі ефективності введення елементів дуальної освіти у навчальний процес на спеціальності «014 Середня освіта (Мова і література (польська))».

Література

1. Закон України Про освіту (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017). URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 17.02.2020 р.).
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр. Навчальної літератури, 2003. 316 с.
3. Олексюк А. Польський клуб в Луцьку: щочетверга у неформальній атмосфері. URL: <http://monitor-press.com/ua/extensions/statti-ua/5217-17905.html> (дата звернення: 27.01.2020 р.).
4. Васейко Ю. Польський клуб у Луцьку: історія створення, умови та результати діяльності. *Сучасні українсько-польські відносини: погляд експертів: Збірник аналітичних матеріалів / упор. В. Бусленко. Вип. 2. Луцьк: Вежа-друк, 2017. С. 90–97.*
5. Васейко Ю. Специфіка викладання «Практичного курсу польської мови» для студентів спеціальності «Мова та література (польська)». *Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи. Луцьк: Вид. Дім «Твердиня», 2016. Т. 5. С. 8–12.*

References

1. *Zakon Ukrainy Pro osvitu* [Law of Ukraine on Education]. (Pryiniattia vid 05.09.2017. Nabrannia chynnosti 28.09.2017). URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (17.02.2020).
2. Vitvytska S. S. *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher school pedagogy]. Kyiv, 2003. 316 p.
3. Oleksiuk A. *Pol'skyi klub v Lutsku: shchochetverha u neformal'nii atmosferi* [Polish club in Lutsk: every Thursday in an informal atmosphere]. URL: <http://monitor-press.com/ua/extensions/statti-ua/5217-17905.html> (27.01.2020).
4. Vasejko YU. *Pol's'kij klub u Luc'ku»: istoriya stvorennya, umovi ta rezul'tati diyal'nosti* [Polish Club in Lutsk: history of creation, conditions and results of activity]. In: *Suchasni ukraïns'ko-pol's'ki vidnosini: poglyad ekspertiv: Zbirnik analitichnih materialiv*. Issue 2. Lutsk, 2017. P. 90–97.
5. Vasejko YU. *Specifika vikladannya «Praktichnogo kursu pol's'koï movi» dlya studentiv special'nosti «Mova ta literatura (pol's'ka)»* [Specifics of teaching "Practical course of the Polish language" for students majoring in "Language and Literature (Polish)"]. *Ukraina ta Pol'shcha: minule, s'ogodennya, perspektivi. Lutsk, 2016. Vol. 5. P. 8–12.*

Yuliia Vaseiko, Nataliia Kasianchuk. Features of Practically Oriented Training for Teachers of Foreign Languages Based on the Example of the Implementation of Educational-professional Program “Secondary Education. Polish Language”. The importance of practical component in the structure of the educational process in the institution of higher education is examined in the article. Scientific data were gathered at Lesya Ukrainka National University where future foreign language teachers for secondary schools are taught at the specialty “014 Secondary Education (Language and Literature (Polish))”, which exists since 2016. The specifics of training specialists who will not only speak Polish but also English at the level of C1-C2, will know the methods of teaching these subjects at schools, gymnasiums, lyceums are described. This guarantees them a full weekly workload, which is especially important for educational institutions in rural areas. It was analyzed that university graduates do not have problems with employment. During studies students receive knowledge that is acquired during the study of the content of theoretical and especially practical parts of training courses (including elective) both in classes with local highly qualified teachers and invited professors and foreign experts in the field of education and philology, famous translators and artists. Students also improve their skills in the process of educational and professional practices (linguistics, psychological and pedagogical) in the best institutions of general secondary education of Volyn region, in Polish cultural societies in Lutsk. The implementation of informal elements and dual education, distance learning, student exchanges, participation in summer schools, methodical seminars, master classes, international cultural and educational projects, scientific and artistic competitions are also available for students of specialty “014 Secondary Education (Language and Literature (Polish))” and they expand their career horizons. It was found that the applied and interdisciplinary nature of the educational-professional program "Secondary education. Polish language", which aims to organize student-centered, problem- and practice-oriented learning through a combination of lectures, practical, laboratory and individual classes, independent teaching, creative and research work, practices, consulting with teachers, as well as elements of extracurricular education, application of the principles of international mobility, allows graduates to feel confident both in the professional sphere and in public life. Graduates and future foreign language teachers are able to realize their rights and responsibilities as a member of a free democratic society, to promote the ideas of the rule of law in Ukraine, the importance of linguistic and cultural national identity, to communicate effectively in Ukrainian language both orally and in writing using productive communication techniques, to speak foreign languages and teaching methods, work in an international context, promote cultural values of world importance.

Key words: educational process, students, graduates, interdisciplinary educational-professional program, practice-oriented training, teacher of Polish and English languages.

Васейко Юлія Святославівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри полоністики та перекладу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0001-5227-1097>; jvaseyko@gmail.com
Касянчук Наталія Миколаївна – асистент кафедри полоністики та перекладу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, <https://orcid.org/0000-0003-4421-6906>; nataliakasianchuk@gmail.com

Про авторів

Олександр Григорович Межов - доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови, Волинський національний
університет імені Лесі Українки,
orcid.org/0000-0002-5299-417X

mezhov.oleksandr@vnu.edu.ua

вул. Винниченка, 30-А, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43000

Оксана Володимирівна Межова

mezhov@ukr.net

викладач-методист вищої категорії,

Волинський фаховий коледж

Національного університету харчових технологій

вул. Кафедральна, 6, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43000

Oleksandr Mezhov

Lesya Ukrainka Volyn National University

mezhov.oleksandr@vnu.edu.ua

Vynnychenko str., 30-A, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000

Oksana Mezhova

mezhov@ukr.net

Volyn college National University of Food Technologies

Cathedral str., 6, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43000

Contents

Functional Aspects of Language Through the Prism of Diversification in the Scientific Paradigms

Nina Danyliuk, Oksana Rohach

Modern Methods and Techniques of Linguistic Studies 7

Nataliia Kostusiak

Expression of Probable Modality in Modern Political Discourse: Ranking
and Peculiarities of Expression 20

Tetiana Masytska, Yulia Vaseiko

Structural Arrangement of Simple Semantically Elementary
Constructions 33

Oleksandr Mezhov, Iryna Melnyk

Communicative-pragmatic and stylistic functions of particles in the works
of Lesya Ukrainka 45

Marian Skab

Reflections on the appeals in the slogans of the presidential election
campaign 2019, or how to "zrobyty vybortsia". 60

Lexical Parameters of Language Functioning

Nataliia Kostusiak, Maryna Navalna

Terms for Denoting Learning Platforms and Services in Online
Communication 77

Roman Minyailo

Potebnia's Basis of Fishing Nomens Classification 96

Topical Issues of Modern Lexicography and Dialectology

Hryhorii Arkushyn

Dialect Words in the Ballad Novel *Blue Chamois* by M. Nesterchuk 108

Dmytro Marieiev

Names of ‘rubel’ and ‘kachalka’ in the eastern polessian dialects 119

Ruslan Serdega

Stylistic Parameters of the Lexicographic Description of the Language of Folklore..... 129

Ukrainian Language in the Linguodidactic Aspect

Larysa Derkach, Ruslana Zinchuk

Organizing an Individual Educational Trajectory in the Process of Formation of Spelling Competence of Students-Philologists..... 141

Translation Studies Issues

Svitlana Sukhareva, Olga Yaruchyk

August Belovsky and Features of Slavophile Translation of the First Half of the XIX century in Galicia..... 153

About the authors..... 164

Наукове видання

**ВОЛИНЬ ФІЛОЛОГІЧНА:
ТЕКСТ І КОНТЕКСТ**

Науково-методичні здобутки волинської філології

Збірник наукових праць

Видається з 2006 року

Випуск 30

Упорядкування текстів *І. Мельник*

Редактор і коректор
Технічний редактор *А. Косенко*

Підписано до друку 28.02.2020 р. Формат 60×84¹/₁₆.
Обсяг 17,88 ум. друк. арк., 17,5 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр.
Друк – ПП Іванюк В. П., м. Луцьк, вул. Винниченка, 63. Телефон 24-63-41.
Свідоцтво про державну реєстрацію ВЛн 31 від 04.02.2004 р.