

378(082)  
Ф79

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ім. М. ДРАГОМАНОВА  
ФУНДАЦІЯ ім. ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ІНСТИТУТ  
МІСЬКИЙ ТА ЖОВТНЕВИЙ РАЙОННИЙ ВІДДІЛИ  
НАРОДНОЇ ОСВІТИ м. КРИВОГО РОГУ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА  
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

## **ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

(Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції)

частина I



КИЇВ—КРИВИЙ РІГ

1995 р.

378 (082)  
Ф79

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ім. М. ДРАГОМАНОВА

ФУНДАЦІЯ ім. ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ІНСТИТУТ

МІСЬКИЙ ТА ЖОВТНЕВИЙ РАЙОННИЙ ВІДДІЛИ  
НАРОДНОЇ ОСВІТИ м. КРИВОГО РОГУ

*Сіман*

563295

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ  
ТА УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКІЛ

# **Збірник наукових праць**

(Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції)

ЧАСТИНА I

+

*ab*



КОЗАКИ

КИЇВ—КРИВИЙ РІГ

1996 р.

**Формування національної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів та учнів загальноосвітніх шкіл** (С. О. Караман, О. В. Караман, М. О. Вербовий, Т. К. Донченко, В. І. Бондар, М. М. Барахтян, Л. М. Удовиченко, В. І. Тихоша, І. М. Шапошникова, З. П. Бакум та ін.): **Збірник наукових праць** (Матеріали конференції). — За редакцією проф. П. Шевченка — Київ—Кривий Ріг, 1995; 108 с.

У збірнику розглядаються питання сучасного стану української мови, проблеми світоглядного виховання, розширення суспільно-політичної сфери використання української мови, її ролі в освітньому процесі середньої та вищої школи, мовотворчість українських письменників.

**Рецензенти:** доценти УДПУ ім. М. Драгоманова В. Стеценко, О. Чепурко, Л. Литвин, М. Кучинський, Л. Мірошніченко.

Оргкомітет конференції: проф. П. Шевченко, М. Вербовий, Т. Донченко, В. Буряк, О. Любар, Ф. Яловий, С. Караман, А. Козлов, В. Явір, Т. Хорольська, Л. Кондрашова, П. Поручинський, М. Удовиченко, В. Косошовська, А. Шматко, Т. Скворцова, М. Барахтян, Л. Удовиченко, І. Шапошникова, М. Трофанова, Л. Мись, В. Кривда.

ISBN 66-514-002-7

66-514-003-5

## ПЕРЕДМОВА

Збірник «Формування національної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів і учнів загальноосвітніх шкіл» містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої роковинам Олега Ольжича, що проводилася 26—27 квітня 1995 року в Криворізькому державному педагогічному інституті, обласній педагогічній гімназії, середній школі № 49 та Жовтневому ліцеї м. Кривого Рогу.

Публікації працівників Міністерства освіти, викладачів, студентів вузів України, вчителів і керівників освіти м. Кривого Рогу охоплюють найрізноманітніші питання формування українознавчого середовища у школах і вузах, методик у шкільного і вузівського викладання, утвердження державного статусу української мови.

Значна частина матеріалів присвячена творчості Олега Ольжича, Лесі Українки, Олени Теліги, М. Івченка, Л. Яновської та ін., психолого-педагогічним основам формування національної свідомості студентської та учнівської молоді, проблемам світоглядного виховання. Одно слово, збірник розрахований на українських філологів, педагогів, студентів з широкими науковими інтересами.

**П. ШЕВЧЕНКО,**

**О. М. БІЛЯЄВ**

**Член-коресподент АПН України, професор**

## **ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

Досить послухати людину чи поспілкуватися з нею принаймні п'ять-десять хвилин, щоб за особливостями її мовлення скласти певну думку про те, хто вона, звідки родом, який рівень її освіти і культури. До того ж у мовленні відбивається менталітет особистості.

Оскільки культура мовлення не лише основа духовного життя нації, а її честь і гідність, у національному відродженні народу, розбудові суверенної України, в розвої самобутньої української культури багато важить якість усного і писемного мовлення громадян.

Був час, коли до проблеми культури мовлення, яким послуговуються у повсякденному спілкуванні, на виробництві, в установах та навчальних закладах, особливо до розгляду порушень літературної норми, ставилися упереджено, з остротою. Чиновні люди побоювались, аби «за бугром» не з'явився привід, скориставшись ненароком наданим негативом, твердити про нібито низьку мовну грамотність. Отже, і низьку загальну культуру наших співвітчизників.

Сьогодні ситуація докорінно змінилася. Вважають, що культурне мовлення, передусім українське, повинне служити підвищенню духовності народу, відродженню його самобутності і менталітету, сприяти згуртуванню, консолідації різних націй і народностей, що живуть в Україні, утвердженню і зміцненню суверенітету Української держави.

Щоб досягти належного рівня мовленнєвої культури в суспільстві і насамперед у загальноосвітній школі, треба застосовувати всі можливі засоби навчально-виховного впливу на мовців. При цьому багато важитиме систематичне пояснення суті мовних порушень: у чому полягають, як саме слід говорити і писати.

Серед питань, що є складовими проблеми культури мовлення шкільного вчителя, головними видаються такі: розме-

жування відповідних базових понять, загальні вади різних форм мовлення вчителів, лінгвістичний аналіз типових мовленевих помилок і недоліків, яких припускаються вчителі, шляхи підвищення культури їхнього мовлення.

1. Упродовж багатьох років мовознавці і лінгводидакти з наміром чи мимохіть якимось оминали розмежування основних базових понять, пов'язаних з проблемою, таких, зокрема, як «мова» і «мовлення», «культура мови» і «культура мовлення». Різні поради і настанови щодо культури мовлення здебільшого зводилися до голих декларацій про важливість дотримуватися належної мовної культури, особливо правописної грамотності. Сказане стосувалось і загальноосвітньої школи, яка повинна закладати основи культури мовлення.

Здобутки мовознавства (І. К. Білодід, В. В. Виноградов, В. Г. Костомаров, В. М. Русанівський), соціо- та психолінгвістики (О. О. Леонтьєв), психології навчання (Г. С. Костюк) спричинилися до появи терміна «мовлення» (рос. «речь») для від відрізнення його від «мови» (рос. «язык»). Нині ним активно користуються, крім мовознавців та психологів, учені-методисти, вчителі.

Між мовою і мовленням є тісний діалектичний зв'язок. Власне, це дві форми існування одного суспільного явища, що співвідносяться між собою як загальне (мова) і конкретне (мовлення). Мова — об'єктивно існуюча, історична усталена система звуків, лексики, правил словотворення і словозміни, побудови речень і тексту, якими користуються її носії для висловлення думок, передачі почуттів. Мова живе в мовленні; без нього вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Проте і мовлення, а відтак мовленева комунікативна діяльність неможливі без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Це — конкретне вираження, реалізація мовної системи індивідом, «мова в дії» (І. О. Синиця), що охоплює аудіювання, говоріння (у тім числі так зване внутрішнє мовлення — мовчазну розмову із самим собою), читання (вголос і про себе), письмо.

Щодо понять «культура мови» і «культура мовлення», то вони співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто як загальне і конкретне. Культура мови є показником її унормованості, що визначається загальноприйнятими нормами — орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, правописними та стилістичними. Провідна роль у піднесенні культури мови належить мовознавцям, письменникам та засобам масової інформації. На це спрямовані наукові дослідження мовної системи (фонетики, лексики,

граматики і т. д.), ускладання словників, удосконалення чинного правопису, розробка теоретичних і практичних курсів сучасної мови, нарешті, жива практика творення лексичних неологізмів, граматичних форм тощо. У результаті мова, що функціонує в державі, збагачується, вдосконалюється, очищається від чужих елементів, отже, стає культурнішою.

Культура мовлення, спираючись на здобутки мовної культури, включає в себе, по-перше, безумовне дотримання (усно і на письмі) норм літературної мови, по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише.

Висока культура мовлення пов'язана з високим рівнем загальної культури людини — культури її мислення, культури поведінки, культури почуттів. Тому, дбаючи про культуру мовлення в суспільстві, слід насамперед окультурювати в широкому розумінні його громадян.

Основні вимоги до культурного мовлення: змістовність, правильність, комунікативна доцільність, багатство, точність, виразність, стилістична вправність, грамотність.

Змістовність мовлення передбачає повне розкриття предмета розмови з дотриманням логічної послідовності і доказовості думок. Важливими чинниками є лаконізм («тісно» словам), відсутність пустих рраз, невиправданих повторень і дублювань. Правильність мовлення — відповідність нормам літературної мови; при порушенні їх мовлення не можна вважати культурним. Комунікативну доцільність мовлення визначає мотивований вибір мовних засобів: який із них — залежно від мовленнєвої ситуації — доречніший, точніший, виразніший. Показником багатства мовлення служить великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій. Точність мовлення пов'язана з оптимальним слововживанням, використанням таких засобів мови, які щонайкраще (цілком зрозуміло) передають зміст висловлювання, розкривають його тему й основну думку. Звідси — ніякої двомовності у словах і виразах. Стилiстично вправним вважається мовлення, яке за своєю будовою і мовним оформленням відповідає, з одного боку, особливостям певного функціонального стилю (розумового, наукового, публіцистичного офіційно-ділового, художнього) та типові мовлення (розповідь, опис, роздум), з другого — стилістичним нормам мови, що застерігають від невиправданої товтології, вживання однокореневих слів, однотипних форм чи синтаксичних конструкцій. Таке мовлення характеризується стильовою єдністю, не припускає перенесення елементів одного стилю в інший, наприклад, використання у на-

уковому, власне науково-популярному, стилі, яким звичайно користується вчитель на заняттях з учнями, канцеляризмів або введенням в офіційно-діловий стиль елементів художнього стилю: епітетів, метафор, порівнянь, крилатих слів та виразів. Нарешті, грамотність мовлення, тобто дотримання правил правопису. Письмо з орфографічними і пунктуаційними помилками є свідченням низької мовленнєвої культури пишущого.

Мовленнєва майстерність пов'язана із природженим даром слова, який володіє далеко не кожний; це набуте з часом уміння до ладу, ясно й образно говорити і писати, добираючи з багатьох варіантів висловлення думки чи передачі почуття найбільш точний і стилістично доречний. Не задовольняється першим-ліпшим словом, що трапилося, а прагнути до вдосконалення свого мовлення. Майстерності усного мовлення слугують, крім, звичайно, відповідної інтонації, міміки і жестів, добре поставлений голос, чітка дикція, а також паузи говорячого, часом красномовніші слів.

Загальний рівень мовленнєвої культури наших учителів в основному відповідає переліченим вимогам. Насамперед відзначимо достатній обсяг активного словника, різноманітність уживаних форм та синтаксичних конструкцій. Разом з тим мовлення шкільного вчителя, як і належить, у міру образне й емоційне, і, звичайно, в цілому грамотне — більше з боку правопису і меншою мірою стилістично.

І все ж культура українського мовлення вчителів, особливо молодших класів, виробничого навчання, фізичного виховання, предметів природничого і почасти математичного профілю, залишає бажати кращого. Це зумовлено рядом об'єктивних причин. Головна з них — антинародна русифікаторська політика авторитарного режиму, що впродовж десятиріч активно проводилася в Україні. Звідси — і нігілістичне ставлення до української мови, яке призвело до різкого падіння її престижу, і фактичне культивуванням українсько-російського мовного «суржику», чому дуже прислужилася сталінська маячна «теорія» злиття мов у недалекому (!) майбутньому («коли соціалізм переможе в світовому масштабі»).

Наші систематичні спостереження уроків та інших занять, бесіди з учителями, участь у роботі педагогічних рад, учительських конференцій (слухання доповідей і виступів), рецензування і редагування статей, поданих працівниками освіти до науково-педагогічних та методичних журналів, нарешті, систематичне ознайомлення з якістю мовлення вчителів, дозволяють передусім визначити, крім загальних його вад, найбільш типові мовленнєві помилки, що порушують норми



мовлення, та недоліки, або огріхи, — неправильне використання мовних засобів, невдалий вибір їх, а також мовні (граматичні, орфографічні) погрішності.

Істотною хвибою усного мовлення багатьох учителів, на яку досі рідко зважали, є недоречне використання в процесі розповіді чи пояснення навчального матеріалу елементів писемного мовлення — запозичених з підручника та інших джерел слів, виразів, синтаксичних конструкцій. Мимохідь складається враження, ніби вчитель говорить, «як по писаному». Таке мовлення видається не зовсім природним, штучним, є важким для сприймання. Суха, надто близька до тексту передача змісту параграфа чи розділу навчальної книги, в кращому разі «розчинена» дещо іншими відомостями, «своїми» прикладами може приспати навіть старанного учня і нічого, крім байдужості до предмета розмови, не викличе. Через це потрібної причетності учнів до того, про що йде мова, що робиться на уроці, часто бракує. Співробітництву з учнями в процесі навчання заважають роками створювана манера поведінки вчителя, командно-наказовий, менторський тон.

Готуючись до заняття, треба не лише продумувати його зміст, порядок викладу, пояснення матеріалу, але й — це надзвичайно важливо — мовне оформлення: як, якими словами передати дітям потрібну навчальну інформацію:

Не позбавлене певних вад і діалогічне мовлення вчителя. Чим здебільшого хвибує діалог? Найістотніші його недоліки — відсутність стрункості, логічної послідовності, чіткості, повноти у розкритті предмета розмови, уривчастість, зумовлена частими паузами, незакінченість фраз тощо.

Справжній діалог (бесіда, розмова) являє собою таку форму спілкування, коли співрозмовники, в нашому випадку — вчитель і учні — взаємно ставлять запитання, обмінюються думками, завдяки чому доходять певних висновків, формулюють визначення, правила. Готуючись до діалогу, треба глибоко продумати систему запитань, які будуть поставлені учням, передбачити їхні відповіді, зокрема й неточні або неправильні, та кого викликати для виправлення допущених неточностей і помилок. При цьому вчитель повинен бездоганно володіти своїм предметом, добре знати кожного учасника співбесіди, його можливості. Щоб спілкування у формі діалогу проходило успішно, слід систематично вправлятися в ньому.

3. Розглянемо найбільш типові помилки і недоліки у мовленні вчителя, що порушують орфоепічні, лексичні, стилістичні та граматичні норми.

З евфонічних засобів, застосування яких надає мовленню милозвучності, здебільшого ігнорується у вимові чергування звуків у (в та і (й), що знаходить своє відбиття і на письмі. В результаті важкого для вимови і слухового сприймання збігу однакових голосних або приголосних блякне краса мовлення. Ось як дехто говорить: у учня (учителя), прийшов в вівторок, помилитись в застосуванні, є і інші твори (помилки).

Неприродною видається вимова гортанного г як приривного (мабуть, данина моді) у словах, що не ввійшли до списку, наведеного в правописі: «газета», «регіон», «інтелігенція».

Хоч учителі загалом знають, як треба вимовляти африкати, сполучення приголосних -ться, -шся, у їхній мовленнєвій практиці все ще превалує значна роздільна (ход-жу, д-звоник) або буквена (учить-ся, грєш-ся зам. учиц-а, граєс-а) вимова, що не відповідає орфоепічній нормі.

Особливо ріше слух неправильний наголос, тим паче в словах, безпосередньо пов'язаних з предметом навчання, та у формулюванні завдань, як-от: вимова, порядковий (номер, числівник), перехід речовини (з однієї якості в іншу), розкрийте дужки, виразне читання, довести, відповісти, запитання, завдання, повстання, заслання» і т. п.

Досить стійкими є помилки у вживанні наголосу в багатьох інших словах: батьківський, в середині (чогось), заголовок (твору, статті), заняття (гуртка), захворіти, зручний, каталог, книжки (мн.), котрий, стіл (матеріал) для довідок, ненависть (ненависний, ненавидіти), поки що, старанно, урочисто (урочистий), черговий.

Не прикрашає мовлення також неправильне наголошування слів, що відрізняються місцем наголосу в українській і російській мовах: дочка, дошка, дрова, ім'я, новий, одинадцять, подруга, разом з дітьми, рукопис, у гостях, чотирнадцятий.

І останнє: навряд чи доцільно, поки це не узаконено, говорити і писати за прикладом деяких народних депутатів, дикторів радіо та тележурналістів — Європа, європеєць, європейський і т. д.

Серед лексичних помилок і недоліків найбільш поширені ті, що стосуються:

1) вживання слів у навластивому для контексту значенні: «віджиття (зам. зображення) життя» (у творі), «працюють у зошитах» (учні), «грати значення» (зам. роль) і т. п.;

2) порушення лексичної сполучуваності слів: «вірно зам. правильно) відповідати», «день відчинених (зам. відкритих) дверей», «мова йдеться» (зам. мова йде або просто — йдеться), «загубити (зам. втратити) силу» (або знесилитися);

3) багатослів'я, вживання зайвих слів (плеоназм): «кожна хвилина часу», «напишіть свою автобіографію», «вперше знайомитися», зібрано 10 тисяч карбованців грошей», «сатирична карикатура», «у січні місяці». Особливо «багатим» на зайві слова мовлення буває під час опитування учнів: «Хто мені скаже?», «Які частини мови у нас є змінними?», «Про що це нам свідчить?». Безумовно, не слід часто вживати, притім без потреби, слова «ну», «значить», «також», що не несуть ніякого смислового навантаження;

4) тавтології — невиправданого повторення тих самих або однокореневих слів, яке є виявом слабкої вимогливості до вибору слова, мовленнєвої неуважності: «У складі складного речення» (зам. у складному реченні), «авторські слова — слова автора», «внести внесок у педагогіку співробітництва», «зробити роботу», «саджати в саду саджанці»;

5) вживання лексичних діалектизмів. Їх — залежно від особливостей місцевої говірки — може бути більше або менше, і за своїм характером, вони, звичайно, різні. Втім це питання потребує окремого розгляду:

Понад усе псують мовлення, знижують рівень його культури кальки з російської, особливо лексичні русизми. Наводимо найпоширеніші з них. Іноді не тільки учні, а й учителі говорять «біля тисячі сторінок», «за (від) крити звері», «видне місце в літературі», «відноситься до когось», «даний твір», «дякуючи чому», «заставляти вчитися», «не дивлячись на що», «положити в пенал», «приймати участь», «тратити час даремно», «шахматна гра» замість близько тисячі сторінок, за (від) чиняти двері, чільне місце в літературі, ставитися до когось, цей твір, завдяки чому, змушувати (примушувати) вчитися, незважаючи на що, покласти в пенал, брати участь, гаяти (гайнувати, марнувати) час, шахова гра.

Часом уживаються російське слово в українському фонетичному озвученні, забуваючи при цьому, що воно не українське, наприклад: «бувший» (колишній), «відміна (скасування) кріпосного права», «з цього витікає» (впливає), «обіжатися» (ображатися), «придавати (надавати) значення», «слідуючий (наступний) абзац», «являється (є) аксіомою» і т. д. і т. п.

Оскільки стилістиці ні в школі, ні у педвузі десятиліттями не приділяли належної уваги, то і стилістична грамотність була і залишається вузьким місцем у мовленнєвій практиці вчителя. В усякому разі писемне мовлення та усні вис-

тупи багатьох учителів свідчать про загалом невисокий рівень лок відносно не будь-який невдалий вираз чи мовленнєву неїхніх стилістичних умінь і навичок. До стилістичних помилок правильність, що суперечить гарному, злагодженому стилеві, а, як того вимагає сучасне розуміння функціональної стилістики, насамперед те, що веде до порушення стильової єдності тексту, коли в ньому вживаються слова і фразеологізми, властиві переважно іншому стилеві (або стилям). Основні недоліки стилю пов'язані із невиправданим повторенням тих самих слів і зворотів, яке створює звукову однаковість мовлення, з передачею одного і того ж по-різному, що спричиняється до розтягнутості тексту, нарешті, із словесною пишномовністю, яка призводить до удаваної краси мовлення.

Щодо граматичних помилок, то серед них, залежно від порушення конкретної граматичної норми, можна виділити словотворчі, морфологічні та синтаксичні.

Словотворчі помилки являють собою не прийняті в літературній мові утворення, наприклад: «Галін» (від Галя), «дочкин» (від дочка), «з року в рік» (рік у рік), «компасирувати» (квиток) або «компастирувати» (зам. компостувати), «обумовлювати» (зумовлювати), «роздатковий» (зам. роздавальний) матеріал», «тріохразовий», «яккраще» (якнайкраще).

Поширеними є помилки у морфологічних формах слів: «баче», «хотять», «самий (або дуже) прекрасний» (найпрекрасніший). Стійкими залишаються помилки у вживанні словосполучень числівників з іменниками на означення часу: «в сім годин» (о сьомій годині), «п'ять хвилин десятої» (п'ять хвилин на десяту), «без чверті дванадцять» (за чверть дванадцять). Часто трапляються помилки у вживанні складних форм числівників (кажуть: «пятидесяти», «шестидесяти» і т. д.).

Із синтаксичних помилок слід насамперед указати на неправильну побудову дієслівних словосполучень, до чого спричинює хибна аналогія з відповідними конструкціями російської мови. Каменем спотикання тут здебільшого є сполучення з прийменником по: «комісія по (для) перегляду програм», «по закінченні (після закінчення) школи», «по цій причині» (з цієї причини), «скучати по матері» (за матір'ю), «слідкувати по підручнику» (за підручником). Іноді можна почути і таке: «розкажи за (зам. про брата», «що можна сказати за (про) грамотність у школі», «при житті (за життя) письменника», «згідно існуючих вимог» (згідно з...).

Спостерігається тенденція будь-що наслідувати вимогу і написання, що їх, бува, дотримують органи масової інформації, уживаючи, всупереч чинному правописові, в родовому відмінку іменників II відміни, що означають назви деяких машин, а також населених пунктів, замість усталеного — а закінчення — у' «зупинка поїзду», «біла комбайну», «Парижу», «Санкт-Петербургу». Те саме можна сказати і про вживання закінчення — замість -і в іменниках III відміни на -ість: «дійсности», «меншости», «незалежности», «области», «повісти». Ця форма, як відомо, засвідчена в українському правописі 1928 року, збереглася в усному і писемному мовленні нашої діаспори, однак у материковій Україні, за винятком хіба що західних областей, по суті не закріпилася. Її відновлення визнано за недоцільне в процесі обговорення рукопису вдосконаленого правопису на Орфографічній комісії (1989—90 рр.). Можливо, з часом закінчення -і в названих іменниках і буде визнано за літературну норму.

Вадою синтаксису усного і писемного мовлення вчителів є надуживання однотипними реченнями, що стоять поряд, зокрема підрядними, та ще й із тими самими сполучниками і сполучними словами, що, щоб, який, чий, коли та ін., або дієприкметниковими чи дієприслівниковими зворотами, порівняннями. Цей недолік рельєфніше виділяється в писемному мовленні, проте його треба уникати і під час усного спілкування. Трапляється також невправно побудовані, кострубаті, громіздкі речення.

Про орфографічні та пунктуаційні помилки говорити, напевне, не зовсім коректно стосовно мовлення вчителя, хоч і такого роду погрішності (стосуються здебільшого складних випадків правопису), на жаль, усе-таки трапляються.

4. Рівень мовленнєвої культури можна набагато підвищити за умови безперервного навчання. Справжній учитель — завжди учень. Слід постійно збагачувати своє мовлення лексикою і фразеологією з предмета, вдосконалювати його, підвищувати свою культуру. Вірним помічником і порадиником учителя можуть слугувати книжки Бориса Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» (К., 1991), І. Р. Вихованця «Таїна слова» (К., 1990), А. П. Коваль «Культура української мови» (К., 1965), «Культура української мови: Довідник» (К., 1990), Ольги Олійник «Мова моя калинова» (К., 1993), Іржа Томана «Мистецтво говорити» (К., 1989), Ольги Корніяки «Мистецтво гречності» (К., 1995) і баг. ін.

Учитель повинен постійно користуватися словниками — орфоепічним, тлумачним, синонімічним, фразеологічним, перекладними, термінологічними (за своєю спеціальністю). При

підготовці до занять, виступів з доповіддю, пишучи будь-що, конче необхідно в разі утруднення звертатися до словника, щоб уточнити значення слова (терміна), смисл фразеологізму, перевірити наголос у слові чи написання «важкого» слова, дібрати потрібний синонім. Шкода, що вчителі дуже рідко вдаються до словників: або взагалі не мають їх, або не набули звички користування ними. Подолання цього недоліку значною мірою сприятиме підвищенню культури мовлення в школі і суспільстві.

**М. Я. ПЛЮЩ**

м. Київ

**НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ  
У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ ЯК ОБ'ЄКТ АНАЛІЗУ  
В КУРСІ СЛОВЕСНОСТІ**

У зв'язку з критичним переосмисленням у незалежній Україні основ гуманітарної освіти чільне місце займає культурологічний аспект навчання, що охоплює проблеми мови і культури, мови і мистецтва, мови і трудової діяльності, мови і виховання тощо:

Формування мотивації навчання державною мовою є важливим чинником успішного вирішення завдань гуманітарної освіти, спрямованої на загальне піднесення духовності, виховання української ментальності, любові до рідної мови, що інтегрує в собі розум і естетику нації, відстояні у віках народні звичаї, вірування, моральні цінності і з'єднує сучасне народу з його минулим і прийдешнім.

Реальна дійсність знаходить відображення у свідомості людини, втілюючись у знаках мови, якою володіє етнос. Мовна картина світу специфічна у кожного народу.

За концепцією О. О. Потебні, мова як один із видів людської діяльності має три сторони — загальнолюдську, національну (у О. О. Потебні — племінну) й індивідуальну. Але з внутрішнього боку, як зазначив учений, усі знаки мови мають властивості племінні, а не загальнолюдські. Так, національна картина світу українців відтворена у питомих лексико-фразеологічних, словотворчих, морфологічних і синтаксичних засобах української мови, представлена у своєрідному використанні їх у прислів'ях і приказках, казках, народних думках і піснях, у письменницькій творчості, у повсякденному мовленні, науці.

Особливості національної свідомості передаються у трьох основних функціях мови — **комунікативній** (налагодження контакту), **волюнтативній** (впливу на слухача) і **емоційній** (вираження емоцій). З цими функціями пов'язані і творчі потенції художнього слова, спрямовані на вираження загальнолюдського, національного й особистісного в індивідуально-авторській інтерпретації. Тому вияв національного в художньому творі входить складовою частиною до аналізу його ідейно-художнього змісту і може бути об'єктом лінгвістичного аналізу тексту.

У художньому тексті реалізується значення мовних одиниць і форм з їх специфічними, ідеоетнічними характеристиками. Художня сила твору залежить від таланту митця говорити вустами свого народу, увібравши в себе надбання своїх попередників, підноситися до вершин світової культури, як це властиво Тарасові Шевченку, Іванові Франку, Лесі Українці на терені українського письменства.

Текст є зв'язуючою ланкою між думкою і мовою, тобто система мови пов'язується з дійсністю через текст. Тому інтерпретація художнього твору будується на основі контекстуального аналізу, ідейно-тематичного, функціонально-стилістичного та ін.

Контекстуальні відношення виявляють мету і мотив твору, багатозначність смислової структури, особливо поетичного тексту, глибокий підтекст, смислові акценти і т. ін. Ідейно-тематичний аналіз твору є, так би мовити, надбудовою на основі вивчення контекстуальних відношень у тексті. Що ж до функціонально-стилістичного аналізу, то в учених і літературних критиків немає єдиного підходу, тим більше викликає питань в учителів методика проведення його: чи це має бути один із етапів літературознавчого аналізу, чи він являє собою прийом лінгвістичного аналізу тексту. Досі у шкільній практиці панувала однотипна схема характеристики ідейно-тематичного змісту художнього твору (до того ж занадто соціологізованого), яка частково могла доповнюватися аналізом мовних засобів. Поза увагою залишалася комунікативна функція мови, звернена на референт (контекст), з якою пов'язаний відбір письменником мовних засобів відповідно до авторського задуму. Функціонально-стилістичний аналіз зумовлений завданням з'ясувати, як у художньому творі реалізується естетична концепція дійсності, як осмислюються письменником загальнолюдські цінності, пропущені через менталітет народу, представником якого є автор твору.

Семантичний обшир української мови дозволяє передавати загальнолюдське на ґрунті конкретно-історичному, національному засобами різних мовних рівнів — мелодики, інтонації, звукопису, лексико-фразеологічним багатством, засобами словотвірними і граматичними. Взірцем високохудожнього використання української мови є мовотворчість Тараса Шевченка, яка розкриває поетове бачення світу і суперечностей того суспільства, в якому він жив, дух і образ українця, «яким він через всю свою історію стався» (П. Куліш). Виразальні засоби ліризму, задумливої методики поетичного мовлення. Іронії і сатири у його творах наскрізь народні, пронизані глибокою задушевністю, емоціями і почуттями великого Кобзаря. Шевченкові образи жінки-матері, зневаженої покритки, наймички, відьми, сліпої, галерея образів чумаків, сиріт, бандуристів вихоплені з життя, але індивідуалізовані, вирізьблені пензлем художника рельєфно в реальному часі і в реальному просторі. Його поезія насичена українськими мовними символами (тополя, рожа, рута-м'ята, калина, барвінок, верба, дуб, криниця, гай, діброва, кобза, жайвір, зозуля, соловейко, чайка та багато інших), картинами природи, обрядів і звичаїв народних, проникана радіщами і печалами, волелюбністю і любов'ю до життя.

Як відомо, поетичний текст досить складно аналізувати, його треба уважно читати (слухати) з тим, щоб відчутти внутрішній зміст його, де мистецтво слова будить почуття, не відсторонені від реального життя, бо єднають з духовним світом людини-творця.

За словами К. Д. Ушинського, учень, вивчаючи рідну мову, «п'є духовне життя і силу з рідних грудей рідного слова. Воно пояснює йому природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно знайомить його з характером оточуючих його людей, суспільством, серед якого він живе, з його історією і його устремліннями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно уводить його в народні вірування, в народну поезію, як не міг би увести жоден естетик; воно, зрештою, дає такі логічні поняття і філософське світосприйняття, яких, звичайно, не міг би дати дитині жоден філософ».<sup>1</sup>

Можливість нарощувати смислову глибину в художньому тексті виявляють усі мовні засоби. Національна специфіка мови обумовлює своєрідність форм вираження думки, словесного мистецтва, і найповніше виявляється вона в лексиці, яка найтісніше пов'язана з життям етносу, кодує людську па-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1974. — С. 148.



663295

м'ять. Тому важливим етапом в аналізі художнього тексту є виявлення його структурно-сислової організації: тематичного відбору лексем і семантичної домінанти в лексичному складі тексту, з'ясування контекстуальних значень слів, словесних нарошень, художніх тропів. Так, наприклад, психологічна новела М. Коцюбинського «Intermezzo» побудована на образі природи. Учням доцільно проаналізувати уривки, які розкривають філософське осмислення зв'язку людини з природою. Можна розпочати аналіз з відбору тематичних груп лексики, з'ясувавши прийом уособлення і метафори. Природа говорить вустами великого художника, зачарованого в її барви, звуки, беззупинні переливи, рух, текучість: блакитні річки льону, біла піна гречок, зелені хліба, срібноволосі вівса, прибій колосистого моря — усе міниться в кольорах; вівса киплять, колос б'є, лягла співуча арфа й гуде на всі струни, дивний гомін, ниви хлюпають (хвилями) аж у краї неба — метафори, які пердають відчуття життя, енергії й сили, що наснажує й живить людину; будить бажання «сісти на човен і поплисти», «стояти і слухати», «гладити соболюну шерсть ячменів», відчуваючи, як «прибій колосистого моря йде через мене».

Функціонально-стилістичний аспект аналізу граматичної семантики особливо важливий для формування мовленнєвих умінь учнів, оскільки в основі актів мовлення лежить не тільки знання системи мови, а й правил та схем організації мовних одиниць у зв'язному тексті. У процесі аналізу художнього тексту з'ясовується, які граматичні форми використано і який характер використання їх. Афоризм М. Т. Рильського «Боюся помилися у відмінку» криє в собі глибоку сутність: граматична семантика виражається у конкретних граматичних формах, що мають яскраво виражений національний характер. Вибір форми іменника (відповідного роду, числа, відмінка), дієслова (відповідного виду, стану, способу, часу, особи, числа, роду) та інших слів, а також синтаксичних конструкцій зумовлений належністю до стилю та авторською настановою у відображенні дійсності, що реалізується як додаткове нашарування смислової глибини тексту. Наприклад, до специфіки граматичного ладу української мови належить відтворення функції суб'єкта непрямыми відмінками — знахідним (суб'єкт фізичного стану): Хлопця аж водило від утоми; давальним (суб'єкт — фізичного або психічного стану): Дитині не спалося; Дівчині сумно, аж плач бере; орудним (суб'єкт пасивної дії, джерела стану): Вироби виконано нашими майстрами; Водою залило луги.

У художньому тексті широко використовуються конструкції односкладних речень для вираження граматичної семантики незалежного від особи стану (переживання, розпачу, роздратування і т. ін.), які стають одним із виразових мовних засобів. Наприклад, у строфі:

Не спалося, — а ніч, як море  
(Хоч діялось не восени,  
Так у неволі). До стіни  
Не заговориш ні про горе,  
Ни про младенческие сны.  
Верчуся, світу дожидаю...  
(Т. Шевченко).

Відбір односкладних речень — безособового з давальним суб'єкта — мовця, означено — особових (Не заговориш... Верчуся, світу дожидаю) обумовлений загальною авторською настановою передати душевний стан людини (ліричного героя). Власне, тут використано прийом внутрішнього монологу, у якому **я** і **ти** ідентифіковані: в роздумах, душевному сум'ятті особа мовця спеціально не позначається, вона означена, незалежно від того, чи може бути бути представлена як **я**, чи роздвоєна — як об'єкт роздуму (адресат) — **ти**; так само не експліковано суб'єкта — носія стану **мені** (не спалося) і узагальнений предметний компонент **це** (Хоч діялось не восени, Так у неволі). Зазначена граматична семантика нашаровується на значення особових форм дієслова, на значення дієслівного стану і відмінкових форм іменника (непрямі відмінки об'єктні вжито у функції вторинній — суб'єктній), взаємодіючи у семантико-синтаксичній структурі односкладних речень.

Важливим чинником вияву національного є і мелодика строфи, витримана в манері українського розмовного стилю з елементами побутового мовлення (верчуся, світу дожидаю; а ніч як море; **хоч** діялось..., **так** у неволі).

Отже, текст є центральним поняттям словесності. Засвоєння літературознавчих понять «тема», «авторський задум» (ідея), «композиція» тісно пов'язане з лінгвістичним, лінгвостилістичним та лінгвоестетичним аналізом художнього тексту.

Для розвитку уміння працювати над художнім текстом важливе значення має з'ясування ролі мови у пізнавальних процесах, у відтворенні дійсності. Робота над текстом ґрунтується на знаннях мови, літератури, історії та інших навчальних предметах, які учитель-словесник сфокусовує на осмислення комунікативної функції мови з метою образного відображення об'єктивної дійсності. Це завдання ставиться на уроках зв'язного мовлення, на уроках літератури та поза-

класного читання, під час підготовки учнів до письмового твору. Робота, пов'язана з аналізом тексту, сприяє формуванню умінь творити власне висловлення за кращими зразками літературного мовлення, тобто сприяє переведенню пасивного знання учнями мови в активне володіннянею.

**В. В. ГРИЦЕНКО,**

Кривий Ріг

### **БАТЬКОПРОДАВЦІ ЗАХИСТУ НЕ ПОТРЕБУЮТЬ...**

За тисячі років цивілізації людство зробило безліч відкриттів у багатьох галузях своєї діяльності — розщеплено атом, людина піднялася в космос, створено штучні органи людського тіла, а такі речі, як радіо, телебачення і комп'ютер, стали нашими буднями. Але є одна сфера, де люди залишаються консерваторами, бо ніяк не можуть піднятися на вищий щабель у своєму розвитку — переступити через тисячолітні моральні критерії. Візьмемо хоча б один з них: шануй батька свого і матір свою...

Сьогодні ми живемо в складну епоху. Україна переживає нині тяжку моральну кризу, не кажучи вже про економічну. Кожен з нас ставив перед собою питання: звідки оце знахабніле нашестя хапуг і рвачів, що живуть одним днем? — «Після нас хоч потоп!». А де ж відповідь? У лютому 1993 року «Літературна Україна» надрукувала статтю Олесь Гончара «Будьмо гідними святинь», у якій можна знайти спробу відповіді на поставлене щойно запитання. «..Власне, чого й дивуватися. Хіба тоталітарна система не готувала в своїх кадрах легіони браконьєрів, безбатченків, бездуховних жорстоких циників, у чиїх навіть генах не лишилося почуття совісті, моральних самообмежень, розуміння елементарного людського обов'язку» (1, 1).

При всій нашій повазі до автора слід зауважити, що наведені слова можна сказати про будь-яку епоху. Та й сказані вони вже неодноразово — вчитайтесь лише у твори Вишенського, Сквороди, Шевченка... Але не буде, визнаємо, перебільшенням, коли скажемо, що значно глибше відповідають на подібні запитання художні твори Олесь Гончара — в першу чергу роман «Собор», який літературознавці та критики, зокрема Іван Бокий, вважають «закономірною, послідовною сходинкою у пізнанні зловісної епохи облуди і лицемірства, у його роздумах про тяжкий шлях рідного народу в пошуках свого місця у світовій цивілізації» (4, 3).

«Собор», стверджує далі Іван Бокий у своїх нотатках через чверть століття після виходу роману «Із «Собором» — у майбутнє!», посягнув на основи системи, ударив у її серце. «Система, яка лицемірно назвала себе спадкоємницею надбань людської культури, але відкинула головне — духовність, красу, втім, на словах відбиваючи їм поклони...» (4, 3).

Коли система розрушена, то можна тепер всі наші гріхи звалити на неї, проявляючи при цьому отаку незвичайну сміливість (ці слова — зовсім не спроба захистити лад, який існував з 1917 року по 1991-й). Острах бере, що, оглядаючи літературний процес, критики будуть постійно збиватися на кон'юктурщину. А що це так, свідчить «шамотіння навколо «Собору» — спочатку критика зустріла новий роман О. Гончара схвальними статтями, а потім — злива демагогічних звинувачень і стаття М. Шамоти. Та навіть найсміливіші критики, як, мабуть, і сам письменник, і в 1968 році (рік виходу роману окремою книгою) і через десять років думали лише про соціальну небезпечність таких персонажів, як Володька Лобода. Забігаючи поперед дослідження шляху гріхопадіння молодого Лободи, можна сказати, що такі люди небезпечні для будь-якого суспільства — комуністичного, капіталістичного, феодального... На жаль, у комуністичному (чи соціалістичному) такі типи мали більше можливостей, бо для них створено ідеальні умови — бацилами руйнації, бездуховності та безпам'ятства були заражені передовсім власть імущі, сильні світу сього. Недаремно народна мудрість гласить, що риба гніє з голови.

Ведучи спостереження за еволюцією характеру Володьки Лободи, ми неодноразово подивуємося: цей антигерой зітканий з тіней і напівтіней, а то іноді й деяких світлих задумів та намірів. Історія його духовного браконьєрства, як стверджує Олег Бабишкін, «печальна і водночас повчальна...» (3, 13). І все ж таки в цій історії падіння до найнижчої межі (батькопродавство!) є розірваний ланцюжок — читач ніяк не може зрозуміти, чому так сталося, що син знаменитого обермайстра Ізота Лободи, спробувавши важкого, але чесного хліба металургів, різко змінив життєву дорогу. Чому Іван Баглай не зрадив ні свого батька, ні своїх учителів, перейнявши від них і духовне багатство, і талант трудитися? Це далеко не одне «чому», а тому слід зробити спробу побачити Лободу-молодшого таким, яким його змальовує письменник.

Перед читачем зачіплянський «висуванець» постає, на жаль, уже повністю сформованою людиною з ореолом «генія» та з оцінкою, яку дав Микола-студент: «Батькопродавець!».

Оця різка критика змушує Вірунську задуматися над сумним фактом, а читач стикається з першою спробою виправдати (або хоч пояснити) вчинок Лободи-сина: «Там, у Будинку ветеранів, батькові догляд, в колективі почуває себе, живе, мов на вічному курорті» (2, 61). На Вірунщин погляд, її кум не відмовився від батька, думав, що зробить на краще. Погляд Віруньки — це погляд людини, яка звикла думати про людей частіше добре, навіть про таких, як «зачіплянський геній». А ще — це свідчення відсутності інформації. Розповідь про відвідування Скарбного розкриваю цю «таємницю». Батька Володимир, виявляється, відвідує вперше за рік. А старому Ізоту в Будинку металургів так погано, що аж ну. Дома любив пісню, а тепер відмовляється, хіба що на річці душу відведе. Ці слова директора пансіонату мали б послужити синові знаком біди, але він натомість робить спробу відкрутитися:

— Козацька волелюбна душа! (2, 121).

Дух старості витає в палатах Будинку заслужених металургів.

Щось в ньому є від казарми, бо зібралися тут друзі по нещастю, а не за уподобанням.

Олесь Гончар уміло добирає «другорядні факти». Скажімо, розповідь про сталініста, який пише і пише в усі інстанції (звернемо увагу, що сталінізм, на думку Володьки, тема ковзка, а тому він тут ні пари з уст, хоча досі не розгублювався в будь-якій ситуації).

Загальновідомо, що Олесь Терентійович не був байдужим до слів такого визнаного майстра як Олександр Довженко. Але коли в змалюванні свого батька, прирівнюючи звичайну смертну людину до безсмертних, автор «Зачарованої Десни» йшов, можна здогадуватися, не тільки за народними уявленнями про естетичний ідеал, а й продовжував розвивати традиції великих художників епохи Відродження, які малювали своїх мадонн часом з простих селянок, побачивши у їхніх очах святість, то автор «Собору», показуючи мимовільне милування Володьки батьком («Патріарх! Король Лір! Пророк Ісайя» (2, 122), робить це для того, щоб показати ницість «висуванця», який після згадки про голос крові відразу ж принижує образ старого металурга думкою про те, що не сиропами частуються діди на пасіці (п'яний, мовляв). Думати добре про людей «зачіплянський геній» може одну мить і то дуже рідко.

Письменник ще залишає Володимирові віддушину — маленьку стежину до примирення з батьком: «Якби можна було впасти до ніг батька, дитинчам малим стати» (2, 121). Але

для цього треба одне — поставити крапку на мрії зробити карколомну кар'єру, бо, очистившись душею, Лобода-молодший не буде вже на це здатним. Але «наркотик владолюбства, героїн кар'єризму» змушує дійти до висновку, що краще бути сиротою, ніж мати такого батька.

А спершу Ізот Лобода влаштовує сина: «Біля мене будете, тату, а то скажуть, наче у вас і сина немає! А ви ж заслужений металург, з вашою славою і мені легше...» (2, 62). А чого в Скарбне спровадив батька? Боявся ганьби — повернення старого Лободи в Зачіплянку, боявся матеріальних збитків — треба було б у циганів хату відторгувати, боявся за «чистоту» своєї біографії — батько дружив з Картатим, колишнім махновцем.

Батькова слава, як здається нам, могла бути першою причиною падіння Володьки. Знатного металурга в роки війни відправляють на Урал, звідки Лобода-менший повертається гордим, що він не був на окупованій території. «Ну, як тут жив, окупанте?» — пожартував, провідавши вперше свого друга Івана Баглая, батько якого загинув на фронті.

Як і чому Володька став «висуванцем», ми знову можемо лише здогадуватися — відблиски батьківської слави впали на плечі сина, спалахнули зірками майбутніх високих чинів, бо, мовляв, поганий той солдат, який не мріє бути генералом. Володька розуміє, що люди засуджують такий «шлях через терни до зірок», а тому, як оправдання, висуває «теорію здорової кар'єри»: «Тепер стало модним кар'єризмом ляяться. Коли що, одразу кар'єрист. А вдумаємось. Що поганого, коли працівник прагне здорової кар'єри? Хіба ж не стимул, особливо для нашого брата-низовика? Чому тільки на трибуніста в звірячих байках викривати зло? Треба брати владу і карати його. Силою влади, закону!..» (2, 88).

Але «здорова кар'єра» зачіплянському «висуванцю» не по плечу. А маючи владу, не карає зло, а чинить його сам. Звичайно, його думки, як слушно зауважив Олег Бабишкін (3, 13), часом не позбавлені здорового глузду, особливо при оцінці сучасного житлового будівництва. Він може запропонувати щось путне, але з одною метою — його мають помітити. Але ще швидше помітять, коли твої пропозиції в унісон думкам керівництва, коли ти вгадуєш задум начальника, а його експромт чи репліку розумієш, як пряму вказівку.

Так козачий собор стає епіцентром подій, бо високе начальство зволило, виректи: «А його йому врешті стояти?». Важко сказати точно, скільки років наші правителі бояться українського націоналізму, але з повною відповідальністю

можна запевнити, що не одну сотню літ, а не тільки після жовтня 1917-го, як декому здається. Кращі уми України сприймали це як велику трагедію. Так, 2 квітня 1942 року Олександр Довженко занотував у щоденнику: «Непошана до старовини, що свого минулого, до історії народу: шкідлива і ворожа інтересам народу...» (6, 86). Той же таки Довженко змушує ворога сказати правду про український народ: «...У цього народу є нічим і ніколи не прикрита ахілесова п'ята. Ці люди абсолютно позбавлені вміння прощати один одному незгоди навіть в ім'я інтересів загальних, високих. У них немає державного інстинкту.. Ти знаєш, вони не вивчають історії. Дивовижно... У них від слова нація остався тільки прикметник. У них нема вічних істин. Тому серед них так багато зрадників...» (5, 164). Безіменний хазяїн області не любить козаччини, і Володька теж поспішає відректися від свого кореня, хоч подумки і себе зараховує до козачих нащадків. Ось він переконує Миколу Баглая і самого себе: «Ну, що тобі, юнакові з робітничого передмістя, шукати в тому струхлявілому Яворницькому? Собори... шаблі козацькі... курені! Та то ж усе реквізит історії, мотлох минулих віків, як ти цього не розумієш?...» (2, 77).

Врешті-решт, ця розмова з Баглаєм-молодшим для Володьки лише «розминка для думки». Від довготривалої безкарності він знахабнів, відчув себе силою. Його сміх на зачіплянській вулиці звучить дуже і впевнено. І Миколі подумалось, що не встояти Соборові перед таким. А ще захотілося закарбувати думку про нащадків (саме для них писалися літописи): «Нема ненависті чорнішої, послідовнішої за ненависть відступника, ренегата...» (2, 79).

Відчуваючи «опір матеріалу», бо собор стоїть, як і віки стояв, Володька проклинає витвір козачих зодчих: «Ненавиджу всіма фібрами душі» (2, 79). Та навіть і в нього вихоплюється згодом: «Але ж і красень, стервець!» (2, 107). Чи треба говорити, що це захоплення — свідчення і падіння Володьки, бо він будь-що-будь хоче зруйнувати цю красу? І як не згадати тут слова Дмитра Яворницького: «То не ідеал, до якого йдуть через трупи. Дух руйнівний, стихія руйнацтва — це не моя стихія... Зайнятий руйнуванням неминуче деградує...» (2, 178—179). Ці слова звернені не тільки до Махна і його анархістів. Це — лист у вічність, до майбутніх поколінь. «Зайнятий руйнуванням неминуче деградує». І даремно Микола Баглая в своїх роздумах про сучасних вандалів, бажаючи докопатись до психології браконьєрства, прагне виправдати вир революції, після якого залишалися руїни. І руйначами-революціонерами, і зачіплянським геростратом, піг-

меєм з вибухівкою та бульдозером, керує одне — маяча ідея, духовне виродження («В сім'ї не без виродка!»).

Незадовго до смерті батько Володьки Ізот Лобода задумується, чому так сталося, що в його славному родині прийшла така біда: два сина-герої загинули на фронті, а Володьку довелося проклясти, відректися від нього. Де, коли і що прогледів батько у вихованні свого нащадка? Справді, Володька заражений не тільки «бацилами кар'єризму». Він самозакоханий, не може критично оцінити себе і свої вчинки. А головне — не любить людей. Навіть тих, чий хліб їсть (згадаймо лише; як він думав про сім'ю воєнкома). І коли читаєш, що таким його зробило суспільство, якось не віриться, що Володька — не зло, а жертва.

На перший погляд, спільників і однодумців у Лободи-молодшого не багато. Хтось із критиків на одну лінію з ним ставить безіменного колгоспного бригадира, який «зламав собор душі Ельки», інші акцентують увагу на п'яній компанії, що влаштувала оргію в храмі. А от куди, до якого табору зарахувати Ромцю Орляченка? Олег Бабишкін переконаний, що цей юнак однодумець Миколи Баглая, всіх зачіплянців (3, 13). Інші критики взагалі не помічають Ромцю, бо від читача його закриває масивна фігура Лободи-молодшого.

Цей друг Миколи Баглая, як не дивно, критикуючи і не люблячи «висуванця», живе за правилом риби, яка шукає, де глибше: «..Ситий. Але хочу ще ситішим бути. І хіба я один такий?» Для Ромці світ прекрасний, але ким населений? Цей запальний юнак не може доброту плекати, не роздмухувати ненависть, як того поучає друг Микола. Він не може бути добрим, як вчить християнська релігія, до ворога свого — батькопродавця, до всесильного чиновника, в порівнянні з яким Енштейн — ніщо (вчений відкривав, чиновник вирішує, кладе резолюцію на людські долі). «В житті треба бути реалістом, — повчає він Миколу. — Візьми будь-кого з наших роботяг. Дай йому телевізор, моторку та ще путівку на Чорне море в санаторій «Червоний металург», і він по боку все оте, що ти називаєш духовним!..» (2, 69). А далі: «Самим духом, брате, ситий не будеш. Матерія — первинна». Ромця називає себе витвором цинічної епохи, бо народила його мати під кривавим знаком Зокіака. І даремно тішить себе надією Вірунька, що в своїй бригаді вона швидко перевиховала б хлопця. «Знаєте, скільки часу треба, щоб перевиховати нас? — запитує Ромця у Віруні. — Тисячу літ! Смішні мені ті, що вірять, ніби через двадцять років усі рап-



том стануть зразково-показовими, зникнуть егоїсти, бюрократи. Ні, тисячу літ і не менше!..» (2, 71)!

За цим вироком — позиція Ромки і більшості молодих. Виняток — Микола Баглай. Читач не може згадати жодного неправильного вчинку цього героя. Він, як і його вчитель Хома Романович, з когорти святих, які не противляться злу, та незрушні в своїх переконаннях. Але, ставши в позу Христа, треба готуватися до Голгофи (їх, до речі, обох «розпинають»: вчителя — табором, а Миколу — в храмі ножем хулігана). Вчитель після таборів більше мовчав, а з дітьми говорив лише про арифметику. Лише для єдиного учня і його коханої він зробить виняток: «Собори душ своїх бережіть, друзі!.. Собори душ!». А яким стане Микола після лікарні? І далі думатиме, що він великий тоді, коли буде, чи змінить думку? А що він «думає» сьогодні, через чверть віку після виходу в світ «Собору»? І що він «сказав би» про «консерваторські» критерії людства — не убий, не кради, шануй свого батька? Мабуть, сказав би, що, на жаль, ці заповіді, як і решта, почали порушуватися ще до того, як появились на кам'яних скрижaliaх, подарованих Богом Мойсею. І перше зло зробив Шаїн — через заздрощі убиває брата свого Авеля. З психології Каїна і його виправдання своїх вчинків, адже на тяжкий злочин він пішов заради ласки пана свого — Всевишнього, і розпочинається зображення в літературі психології влєсника-егоїста. Через задрість брата продають Йосипа в Єгипетську неволю. А не здійснилися, скажімо мрії Іуди стати правою рукою царя іудейського — і він зраджує Христа, свого духовного батька. Отже, вся історія людства — це боротьба за місце під сонцем, за землю, золото, ласку, влада імущих. Гріхопадіння батькопродавця Володьки Лободи почалося за багато віків до його народження. А тому і не треба звинувачувати в своєму падінні існуючий лад. Історія української літератури — свідчення цьому. Відомо, що бідували мільйони українських селян, а розбійниками-вбивцями ставали одиниці (серед них і Чіпка Вареник), Михайло і Сава (повість Ольги Кобилянської «Земля») виховувались в одній сім'ї, а братовбивцею став лише молодший син. А чому і за що вбивали один одого брата Половці, герої Юрія Яновського? Як бачимо, у всі часи людина мала вибір: чинити добро чи зло, служити людству чи вождям, ідеям окремих партій чи загальнолюдським ідеалам, бути вірним сином Вітчизни чи яничаром. Батькопродавці виправдання не потребують. Наша думка їх не цікавить, бо живуть вони в іншому світі, можливо, навіть в іншому вимірі часу.

**С. М. СКИБА**

м. Кривий Ріг

## **ІСТОРИОСОФІЧНІСТЬ ОСМИСЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ У ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ І ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА**

Проблема співвідношення двох авторів — це проблема, яка нелегко піддається осмисленню, тим паче вирішенню у рамках однієї статті. Навіть якщо ми пристанемо на думку таких авторитетів у українському національно заангажованому літературознавстві, як Д. Донцов<sup>1</sup>, Ю. Шевельов<sup>2</sup>, В. Державин<sup>3</sup>, О. Баган<sup>4</sup>, що визначають обох поетів як духовних вождів українсько їнації, мусимо зробити цілий ряд застережень та пересторог. Попри величезну схожість обох геніальних митців, що виявлялася насамперед у надзвичайній і академічній освіченості поетів, історіософічності мислення та інтересі до життя античних часів, чітко вираженій антиімперській спрямованості, їх «трагічному оптимізмі», все-таки безкінечне розмаїття творчості Лесі Українки та Олега Ольжича виявить відмінність у безліччі відтінків та нюансів. Втім і така постановка проблеми може викликати подив, бо в українській літературі впродовж цілого ХІХ ст. зберігалася певна орієнтація на героїчне минуле часів козаччини. Не маючи сучасного їм історичного державного буття, українські поети раз пораз зверталися до славного історичного минулого. Однак у історичній тематиці наших поетів та письменників часом відчувається, що це погляд на історію людей національно покривджених. Той погляд переобтяжений трагізмом столітньої московської неволі української нації, безпросвітністю національного майбуття. Відтак, він виявляється провінційно обмежений і всі наші численні твори, що сповнені квілення про тяжку московську, турецьку, польську неволю, не являють собою скільки-небудь значного інтересу, зацікавлення для неукраїнського читача. У нашого ж читача вони здатні викликати лише жаль за втраченим та створити комплекс меншвартості, нездатності власноруч здобувати на тривалий час славу і честь, а відтак формує почуття вічної провінції, євразійського закутка. Зауважимо, що такому стану української літератури сприяв ряд факторів:

— колоніальний стан нашої вітчизни, унаслідженням окраїм Москви;

— закоханість наших літераторів у вишнево-солов'їну Україну, вишиванки та писанки.

Одним словом, хибна думка, що українська література має зображувати лише бідолашних скривджених Марусь та

Гриців ставала ледь не домінуючою. Власне так розуміли народництво, натуралізм та етнографізм. Українська література дедалі більш ставала літературою для селян і про селян. Соціальні мотиви набували в ній дедалі більшої ваги, перетворюючи великі порухи великого народу на змалювання нужденної, усталої і напівдикої провінції: Що могла виховати така література, чого досягнути? Одну-дві сльозини в очах екзолотованої посилючки та й годі. Лесі Українці завдячуємо, що наша література позбувається стародавніх рис і набуває прикмет трагічного. Думаю, що в потягу до трагічного треба шукати і причин екзотичності тем поетки. Уява Лесі Українки живе реліктами магічного мислення, що пов'язує речі на основі метонімічної суміжності: образів зі стародавньої і новітньої історії та суспільно-культурної ситуації. У цьому суть історіософічного мислення Лесі Українки. Звернення до традиції та джерел, мислення історичними категоріями, наближення явищ пройдених епох, їх осучаснення і моделювання. Вперше євреї, римляни, єгиптяни, греки говорять українською мовою. Але основне те, що в національному бачить поетеса загальнолюдське, натомість національним проблемам надається універсального значення.

Осообливо вирізняємо драматичні твори Лесі Українки, де кожен твір вирізняється монументальністю, поетичною маніфестацією і узагальненням національних питань. Символічне переплетіння українського сьогодення та історичної перспективи, чітке доведення того, що сьогочасні боріння України з Москвою мають неабияку аналогію з вавілонським чи єгипетським полоном, дають підтвердження загальнолюдських прагнень національного руху українців.

Актуалізація минувшини, низка алегорій, з історії Орієнту дає змогу Лесі Українці вириватися з «благоденствія» українського оточення. Поетеса не втішає сучасників, а ганьбить їх за летаргічний сон «невільником є тільки той, хто добровільно носить на собі ярмо неволі». Леся Українка не примирилася з тим, що взірець «страждального патріотизму» став вигідним сховищем для розумового ліниства, збайдужілих та невибагливих земляків»<sup>6</sup>.

Поетеса кличе не до співчуття невольникам, а до боротьби, боротьби не на життя, а на смерть: перемогти або загинути.

Таким же поетом, що міг слідом за Л. Українкою, характеризувати світогляд як «трагічний оптимізм», постає Олег Ольжич. Властиве, ми розуміємо умовність цього визначення, а почасти й те, що, як і всі дефініції, воно може піддаватися сумніву:

Уже перша збірка О. Ольжича «Рінь» сповнена мотивів

античності та середньовіччя. «Хоч би про що Ольжич не писав, що не хотів відтворити, у ньому — в образах, ситуаціях, мові і т. д. — відчувається знання історії людства, його епох і катаклізмів, виразна перевага історичного мислення»<sup>7</sup>.

Інший дослідник творчості О. Ольжича Володимир Державин вказує на притаманну поету виразну обдарованість манументальним стилем, епічним хистом, що блискуче виявляється у поемі «Люкреція».

Велич історіософічного мислення поета у вірші «Був же вік золотий» є помітною і виразною. Чітко і стисло характеризує поет циклічність людської історії. Слідом за безжурною золотою добою приходять вік срібний і морально занепалий він мідяний.

Кров у наших криницях. Рече здичавіла худоба. Новонароджені діти спинаються хижо на ноги. І нелюдська жага надає мужів, як хвороба, і жінки безсоромні, немов од напоїв міцного. Однак цей же вік народжує геройський чин, про нього складаються легенди. І поет вірить, що такий вік оновлення прийде і в Україну. Як і Л. Українка, Ольжич є співцем яскравої особистості. Особистості жунької, здатної на самопожертву, своїм героїчним чином повести за собою братів. Як і Л. Українка Ольжич ставить питання: чи варто вмирати за підлих і несвідомих рабів? Порівняйте, як близькі у цьому плані Лесин «Товариші на спомин» і «Городок 1932» Ольжича.

Так, ми раби, немає гірших в світі!  
Народ наш, мов дитя, сліпее зроду,  
Ніколи світа — сонця не видав,  
За ворогів іде в огонь і в воду,  
Катам своїх поводитирів отдав.

Так жорстоко характеризує свій народ велика поетеса. Однак воістину: «тільки той ненависті не знає, хто цілий вік нікого не любив». Тим сильніше лунають заключні рядки поезії: Нехай же ми раби, невільники продажні, Без сорому, без честі, — хай же так! А хто ж були ті вояки одважні, Що їх зібрав під прапором свій Спартак?..

Таким же схожим вболіванням над політичною несвідомістю має і поезія Ольжича «Городок 1932»:  
Товаришу, любий мій, брате,  
Дивися у вічі рабам.  
Як будете так воювати —  
України не бачити вам.

Належне мистецьке сприймання Лесі Українки та Олега Ольжича можливе лише за високого рівня літературної куль-

тури, воно передбачає добру обізнаність зі світової історії. Тільки тоді нам вдасться досягнути на яку висоту духу піднесли ці поети, яко юмірою вдалося їм зобразити національне українське життя, український ідеал і українську мрію через призму загальнолюдського досвіду, тисячолітньої традиції людської цивілізації.

## Л. В. ПАНЧУК

м. Кривий Ріг

### ВИХОВАННЯ ЦІЛІСНОЇ НАТУРИ ТА СИЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «ВЕЖА»

#### О. ОЛЬЖИЧА

Сьогоднішній день потроху розбиває мури парадоксу, коли й досі лишалися нам незваними й невивченими долі, тернисті й гіркі, українських «ізгоїв». В більшій чи меншій мірі це стосується і таких митців, представників «працької школи», як Є. Маланюк, Ю. Дараган, Л. Мосендз, Ю. Клен, О. Лятуринська, О. Стефанович, О. Теліга, Ю. Липа. Доля судилася жити й творити далеко від України, але «батьківщина» не забула, починаючи 30-ми роками, затаврувати їх усіх, як «ворогів народу», «націоналістів», часто навіть «фашистів». Прикро, але саме так, хоча окремі з них стали жертвою гестапо (О. Ольжич, О. Теліга, закарпатський поет І. Ірлявський).

Принагідно звернімося до статті Л. Костенко «Геній в умовах заблокованої культури», яка наголошує, що Франція, Італія, Іспанія та інші країни Західної Європи мають чимало поетів, починаючи монархістами й закінчуючи комуністами й фашистами. Але ні одній державі не спало на думку вилучати їх з літературного процесу на підставі політичних міркувань. Весь цивілізований світ за вирішальний критерій в оцінюванні творів мав їх мистецьку вартість, а все інше не відіграло ролі. На превеликий жаль, зовсім інакше склалась ситуація останніх 70-ти років у Радянській Україні.

Літературний критик, дослідник творчості письменників-емігрантів Микола Неврлий не раз наголошував, що такі величини, як Маланюк, Мосендз, Клен і Ольжич, повернуть-ся колись на свою батьківщину.

«Між 8-им і 10-им червня 1944 р. Ольжича не стало. 22 липня помер його батько. 31 липня народився його син»<sup>1</sup>. 50 довгих років ішов до нас Олег Ольжич.

У спогадах Ю. Бойко знаходимо: «Він, як поет, надзвичайно пружний, як украї налягнена тятива. Він бачить неминучість трагічного, він не боїться кінцевітнього у вселюдському універсумі, але за ним він бачить, за обривом у прірву, у далечині світлосяйний початок, і в золотій короні цього світу — Україну. Отже, його романтика, насичена трагічно-оптимістичною історіософією, не досить звичайна для української поезії»<sup>2</sup>.

І ось такий Олег Ольжич, світоуявленню якого була близька філософія землі, як основи буття і автентичність людських родів минулого, для якого природа й людина гармонійно вкладалися в систему його космосу; таким прийшов у школу, яка бачила український народ, як пасивну масу селяків, як угодовство старшого покоління, як традиційних тюхтіїв Солопіїв» (за висловом М. Неврлого).

Особливо це стосується її збірки Ольжича «Вежі», яка була написана по гарячих слідах подій в тогочасній Галичині (1940). Метафоричність назви підносить до висотних «веж» духовності, яка народжує нестримне рішення і дію, спонукає і кличе до не

**Л. Г. БОНДАРЕНКО,**

Кривий Ріг

## **ПРО СЕМАНТИКУ ЛЕКСИЧНОГО ПОВТОРУ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ О. ОЛЬЖИЧА**

Проблема лексичного повтору в мовознавчій літературі не нова. В ряді праць вона розглядається в різних аспектах. Зокрема з погляду функціональних особливостей (Акімова, 125; Коваль, 301); формально-граматичного вираження та синтаксичної функції (Дудик, 113; Мойсієнко, 57) тощо. Але всебічного висвітлення це мовне явище ще не знайшло. Як показують спостереження, чимало цікавих моментів залишається поза увагою дослідників.

Повтор, або редуплікація, визначається вченими-мовознавцями по-різному. Зокрема як фонеморфологічне явище, основою якого є повторення початкового складу (частковий повтор), кореня (повний), цілого слова (граничний) тощо. Як бачимо, визначення лексичного повтору ґрунтується на його

здатності функціонувати на всіх мовних рівнях. Саме ця риза повтору виділяє його серед засобів створення зв'язності тексту.

Такі дослідники, як Ковтунова І. І., Тураєва З. Я. вбачають у повторі не лише засіб, а й «**умову** (підкреслення — Б. Л.) зв'язності тексту» (8; 16). Запропоноване С. І. Гідніним тлумачення цього явища як повтору **деякого** (підкреслення — Б. Л.) значення деякої сукупності семантичних ознак» (2; 350) викликає питання: що має на увазі дослідник, саме так визначаючи повтор? Таке бачення не дає повного розуміння його, а зосереджує увагу лише як на носіїв певної семантичної ознаки. Між тим повтор є явищем, яке репрезентує синтез форми і змісту. З одного боку він є носієм семантичної функції (на що вказує С. І. Гіднін); з другого — виступає актуалізатором значення лексем і, нарешті, займає сильну позицію як зв'язуючий компонент самостійних одиниць в структурі тексту. Вказані ознаки повтору і обумовлюють його функціонування в тексті. Можливо, ці ознаки і привертають увагу майстрів слова до лексичного повтору. Спостереження над поетичним мовленням О. Ольжича підтверджують це припущення.

В ста тридцяти обстежених методом суцільної вибірки поетичних текстах зафіксовано близько шістдесят прикладів з використанням повтору.

Аналіз конструкції з лексичним повтором дає підстави виділити два найбільш вживані його різновиди: однотипні (тотожні) повтори та повтори-синоніми з елементами градації.

Сімдесят п'ять відсотків становлять тотожні повтори. У мові творів однотипний лексичний повтор стає дійсним лексикостилістичним засобом, що використовується для створення і підтримання змістової єдності художнього тексту.

Чимало конструкцій організовано за допомогою триразового повтору лексем: «**Рвати, рвати** ранне повітря, нерви рвати» (125); «**Бо ще буде, ще буде, буде:** і з туману колони» (125); «**Не може, не може ж, не може ж** так бути» (87). У наведених прикладах контактний лексичний повтор функціонує як стилістичний прийом, що створює напруження як в окремо взятому фрагменті, так і в цілому зв'язаному тексті.

Дволексемний повтор актуалізує значення слова, яке уточнюється контекстним оточенням: «**А ватра, ватра** — дивовижний світ» (126); «Краса, розмріяна **краса**, Вже не одягне цю країну» (122); «Мов **листки, листки** кленові, Юнаки майдан заслали» (53); А в суботу будем вже у **Черна-**

шицях, Чернашицях, де цвітуть тепер «акати» (42). Як бачимо, одна й та сама лексична одиниця чи їх сполучення, при кожному наступному повторенні сприяє розумінню змістової канви, допомагає виявити в ній додаткові значення. Саме тому повтор з огляду на його структурно-організуючий потенціал є актуалізатором нових нових відтінків значення в контексті.

Поряд з повторювальними дво- та трикомпонентними конструкціями виявлено декілька повторів-словосполучень: «**На нашім боці** сам Зевес, **На нашім боці** перевага» (33); «**Це люди** — на сталь перекуті в огні, **Це люди** — як брили камінні» (92); «**А в очах** — морозяна блакить, **А в очах** — розриви і простори» (113). З'являючись кожного разу в новому контекстуальному оточенні, лексичний повтор передає додаткові відтінки значення. Так, наприклад, у першому уривку перший компонент повтору говорить про те, що боги на стороні борців; у другому рядку другий компонент доповнює перший: покровительство богів справить вплив і зумовить майбутню перемогу. Таким чином, тотожний лексичний повтор є не тільки формальною одиницею текстової структури, а й елементом розбудови змісту, організує семантичний зв'язок між рядками однієї строфи.

Привертає до себе увагу і подвійний контактний лексичний повтор. У поетичних текстах виявлено два тип (класифікація за Н. Ю. Шведовою) побудови безсполучникові і сполучникові: «**А далеко-далеко** проходять тривожні народи» (67); «**Густо-густо** бубон грима» (52); «О, недовго — і возом своїм **дожену, дожену** тебе ще» (58); «Ти збурилось **пінно-пінно** і вилилось через край» (71); «І бринить, **і гуде, і гуде**» (47); «Я схопилась **і співаю, і співаю**» (42). Вказані тотожні повтори виконують яскраво виражену стилістичну функцію: позначають тривалість предикативної ознаки, інтенсивність протікання певного процесу. Такі конструкції П. С. Дудик відносить до структурних моделей розмовно-побутової, переважно розважливої, монологічної оповіді (3; 115).

Отже, тотожний лексичний повтор у більшості випадків використано автором як стилістичний прийом. Хоча окремі приклади ілюструють повтор як компонент, що зєднує елементи в структурі тексту.

Далі приклади подано за виданням: О. Ольжич, Незнаному Воякові// Дніпрр, 1994, № 2—4.



## Л. О. ДОНЧЕНКО

м. Кривий Ріг

### ОЛЕНА ТЕЛІГА: ФЕМІНІСТИЧНИЙ ДИСКУРТ ТА ЖИТТЄТВОРЕННЯ

Світлий образ Олени Теліги, ідейної сподвижниці Олега Ольжича надається для взірця вірності національній ідеї. На нашу думку, цілісність її поетичної пристрасті та пасіонарність життєтворення сприятимуть формуванню у молодого покоління неперехідної ментальної цінності — єдності слова і діла.

Суцільність її героїчної натури підкреслювали сучасниці: «Олену ж ми знали сумлінням нашої організації за безпосередність переживань, за те, що всі ключі в житті були згідні з кличами її поезій»<sup>1</sup>. Домінували в її духовному становленні вітальність і віра у можливість спрямувати свої сили на здобуття щастя. В характері дивно поєднувались твердість і лагідність, гордість і поступливість, «ніжність у силі»<sup>2</sup>, як зауважив Юрій Клен. В своїй творчості Олена не лише продовжила традицію феміністичних пошуків Наталії Коблинської, Ольги Кобилянської, Лесі Українки, а й розпросторила її межі. Для неї ідеалом українки є жінка не тільки вільна в своїх духовних пориваннях, а й «повновартісний і вірний союзник чоловіка в боротьбі за життя і за націю»<sup>3</sup>.

Феміністичні погляди найповніше висвітлені в статті О. Теліги «Якими нас прагнете?», присвяченій пошуку сутнісних рис української жінки, найбільш відповідних добі.

Поетесі замало «мужеських слів» про жіночу крицевість; про Жанну д'Арк, Марію Стюарт, її не влаштовують порівняння з Джаконодою, Клеопатрою, Далілою. Вона гаряче полемізує з Є. Маланюком, із поезій якого постає рабіня, покликає підтримувати чужу ватру:

«Українські візантійські очі,  
Як я знаю ваш нещирий зір!

В сонних руках, роблено-дівочих

Ще предавнє, вражене — ясир»<sup>4</sup>.

Його натхнення — скандинавка — вільна, горда, незалежна, «в ході от вітер фіорду». Схилення перед образом прекрасної чужинки осоружні О. Телізі, тонким зауваженням: «чи не тому в нас немає скандинавок, що нема і вікінгів?»<sup>5</sup>. Вона вибиває погордливого ліричного героя із сідла. Не викликають в неї симпатії і жінки, виведені в творах В. Винниченка, та Л. Мосендза — безсилі, безвладні, кволі, не поділяє вона безмірного захоплення В. Пачовського красою своєї ко-

ханої «в білім ліжку у неглижку»<sup>6</sup>. Здрібнілі почуття, салонні флірти, еротичні вакханалії чужі аристократичній натурі української поетеси. Вона заперечує спроби перенесення сумнозвісних старопруських 4К на рідні терени. Українка мусить збагнути, що її покликання — стати на сторожі «цілості щастя і могутності більшої родини — нації»<sup>7</sup>, виховувати молоду генерацію в дусі національної самопосвіти. Українська історія зберігає образи козацьких матерів, що воліли смерть від неволі і сміливо йшли на ту смерть. Хай вони надихають на подвиги в ім'я нації.

У час чинності Олена Теліга смертю підтвердила безсумнівність своїх ідейних переконань, офіруючи своє життя за для України. Вона прагнула всі сили віддати, щоб не допустити до «найбільшого прокляття... згуби нації — братовбивчої війни»<sup>8</sup> і ці заклики актуальні до сьогодні. Вона була як кремій, що викрешує іскри, хоч Улас Самчук відзначає її жіночність і ніжність, порівнюючи з орхідеєю.

Її буттєтворчим чинником стала романтика національних змагань, що дає барву, ритм і струнку пружність. В окупованому фашистами Києві О. Теліга видавала сонячні «Літаври», публікуючи твори М. Хвильовго, Є. Плужника, Г. Косинки, О. Олеся, Ю. Липи. Її діяльність консолідувала літературні сили. Безстрашна поетеса ареалізувала заповітне бажання, — стала побратимом О. Ольжича, І. Іркевського, М. Теліги.

## І. М. ОНІКІЄНКО,

Кривий Ріг

### ЗНАЧЕННЯ ПОЕТИЧНОЇ СИМВОЛІКИ В. СТУСА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

В. Стус — поет глибоко індивідуальний і разом з тим глибоко національно причетний. Сьогодні у літературознавстві починаються перші спроби виміряти цю глибину через текстологічне дослідження його поетичної символіки.

В. Стус, з одого боку, повертає українців до їх генетичної пам'яті, до праісторичного коріння, а з другого боку, ламає звичай форми національної свідомості у процесі виокремлення людини з маси «добре спресованих покійних душ» (Стус, 1994, 4: 367).

Збунтований проти його рідного краю, що «як царство німоти» (Стус, 1992: 85), його ліричний герой — лицар, гото-

вий визволяти сполонений дух нації. Протистояти духовній смерті можна лише в процесі самособою наповнення, бо жити — то не є долання меж, а навикання і само собою — наповнення. (Стус, 1992: 90).

Щоб коетові сказати упевнене «Та сам я есть!», треба мати «запоруку неперервності духовного розвитку свого народу» (Коцюбинська): Якраз такої запоруки українська нація завше мала щонайменше. Адже молоді національні парости завжди обрубувались. Це був постійний чорний Стусів біль за те, що «немає ряду нам». Духовний досвід В. Стуса, явлений, зокрема, у його поезії, — це спроба вкотре відновити національний ряд.

Наше завдання — вчитись навикати до мови духовного досвіду, яка, за визначенням М. Бердяєва, є «неминуче символічною і міфологічною, бо в ній завжди йдеться про події, про зустрічі, про долю» (Бердяєв, 1994: 35). Мовою символів промовляли до сучасників художниці-місткіні Алла Горська і Людмила Семкіна, відома на всю Україну ткаля гобеленів і художниця Стефанія Шабатура.

Розуміння поетичної символіки В. Стуса теж можливе лише при усвідомленні, що його людина — мікрокосм, який відбиває макрокосм усесвіту, що, зрештою, «людина власним існуванням якось замикає енергію неба і землі» (Стус, 1994, 4: 361). В цьому полягає смисл символічних пошв' поетом квадратури кола, якими наскрізь пройнята його збірка «Палімпсести»:

Як тихо на землі! Як тихо!  
І як нестерпно — без небес!

Символізм В. Стуса охоплює праісторичну таємницю нашого народу, нашого національного існування, виявляючись у архетипах вогню і води. І тоді бачимо себе — сучасних — у підсвідомості язичниками.

Символи сьєва, хреста, Голгофи, длані Господньої відживляють наш найсильніший національний струмінь — християнський.

В символах «веселого цвинтарю» і дороги ми читаємо свою долю, зіткану з двох комплексів — рабства і свободи. Спробуємо розглянути два останніх поетичних символи з точки зору відбиття в них нашої національної самосвідомості:

У символі веселого цвинтарю поєдналися два процеси нашого національного самовиявлення. З одного боку, це злам людської особистості, при якому людина відбуває «ритуальний танок своєї подоланості». При цьому Стус піднімає проблему омертвіння людської душі, цілковитого збайдужіння,

перетворення людини в мумію. Веселий цвинтар є світ абсурду, в якому реалізовано ідею припинення. Ідея припинення, втілюючись в людині, заморожує процес «Індивідуації» (термін К. Юнга), перетворюючи людину в скелет. Мову робить непотрібною, бо рух відсутній і дії не треба називати:

Скажімо, нас назвали будівничі,  
а що то будівничі — не питай.

— Ви щось будувате?

— А що то будувати?

Так звать нас будівничі, от і вже.

А нам до того байдуже. (Стус, 1994, 1: 170).

Останню трансформацію ідеї припинення бачимо у сюрреалістичній картині масового гіпнотичного сну:

Вивершення — божевіллям.

Композиція багатьох голів,

поставлених одна на одну

(перша спить

друга спить

третя — спить

четверта, п'ята — до нескінченості! —  
спить).

Верхня пантрує сон. (Стус, 1994, 1: 160).

З другого боку, веселий цвинтар — це і реалізація пекельного авторського вогню за «сирову етнографічну масу», якою є українці. Ряд Стусових містичних віршів, поданих у збірці «Веселий цвинтар» є спробою збудити «великий народ, не останню частку людскості до свідомого життя, духа живого вдихнути в приспаного велетня» (Стус, 1990: 7).

Не випускати з себе біль, тобто вміння переживати «велике горе» свого народу, залишаючись у екзистенційному протистоянні омасовленості, зберігаючи свою людську індивідуальність, — на цьому стояти до кінця, ідучи навіть на зіткнення з Богом. Так відбувається драматична містерія буття, коли Бог хоче вийти геть,

щоб згасла свічка болю. Щоби тьма

впокорення мене порятувала,

Інобуттям. Іножиттям

(а я ще тую свічку посвічу,

аби мені не смеркло передчасно:

Просвітлої години свічка чорна —

неначе перемога крадькома). (Стус, 1994, 1: 195).

Стусові містичні вірші допомагають «веселому цвинтарю» жити, а, значить, українській нації піднятись.

Унікальна, неперевершена по своїй структурі архітектоніка Стусового символізму в тому, що кожен символ має центр,

від якого розходяться ближчі й дальні смислові кола. Стус називає цей концентр своїх поезій палімпсестами. А. М. Коцюбинська, одна з найглибших сучасних дослідників творчості В. Стуса, зазначає: «Смисл палімпсестів — багатошаровість смислова і настроєна. Радість не тільки чути півтони, чвертьтони, а й оживлювати завмерлі спогади, враження — ближчі, дальші, ще й ще дальші» (Коцюбинська — рукопис).

Символ дороги у поетичній філософії В. Стуса багатовимірний. Він має свої палімпсести. Відчути дальші й ближчі смисли цього символу — значить уявити собі початок, середину і кінець «простопадного» сходження на Голгофу. Таке «саморозгортання образу на єдиному емоційному пориві, сказати б, — органічну хімію образності» (Коцюбинська, 1994: 7—8) спробуємо виявити у вірші «Гойдається вечора зламана віть», що відкриває збірку «Палімпсести» (Стус, 1992: 80): Символ дороги розпадається на два відрізки. Перший означає драматичний кінець земного життя і реалізується в естетичній категорії зламу, обтятості. Найпростіше розуміння цього символу спочатку йде на рівні предметного співставлення віддалених, на перший погляд, понять: зламаний вечір як зламана віть:

Гойдається вечора зламана віть,  
неначе розбратаний сам із собою.

Так трагічно, з обтятістю земного в людині, починається її духовний шлях:

Шалена вогненна дорога кипить.  
Взялась кушпелюю...

Стус — містик символічно передає злиття мікрокосму своєї душі з макрокосмом усесвіту, яке переростає в містерію виходу з себе через занурення в глибину себе.

Як бачимо, поетичне і філософське осмислення Стусом своєї Дороги Далі накладається як новітній палімпсест на прадавній шлях українців. Бути повноцінною надією ми зможемо лише за умов повноцінного «самособоюнаповнення».

Не випадково Стусів веселий цвинтар — то попередження про «величезну здатність нашого людського зникання і почезання» (Стус, 1994, 4: 368). Українська людина фатально надається до гри у смерть, поязяк постійно пускається берега від самої себе. І Стусів веселий цвинтар, що реально існував у 70-ті роки ХХ сторіччя, виразно «грає» у постмодерній літературі 90-х років як «досить гострий і непередбачуваний жарт» (Андрухович, 1992: 85). Жарт, який, однак, до оголошення його жартом на рівні «важного правительственного сообщения» був сприйнятий персонажами як «введення военного стану». А це означало, що «вони» (підкр. моє) зможуть

остаточно навести порядок і оголосити вимріяну війну решті земної кулі, вони накажуть нам лягти долілиць на бруківку, а потім командуватимуть «встать, лечь!». І найстрашніше, що «вони не допустять, щоб у нас були нащадки, бо вже мають великий досвід, як очищати нас від нащадків» (Андрухович, 1992: 85):

Вочевидь, українська самосвідомість і по сьогодні ще перебуває у такому стані, що в будь-який момент може бути зламаного сильнішим і організованішим, що ставить під великий знак питання майбутнє нашої нації. Допоки є Свято Воскресаючого Духу українців закінчуватиметься введенням «воєнного стану»?!

**А. В. КОЗЛОВ, О. ШПИР**

## **СКЛАДОВІ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Модні, кон'юнктурні й дійсно актуальні розмови про ментальність та національний характер української літератури взагалі майже кожного разу зводяться до майже недеференційованих понять «звичай», традиція», «обряд», «ритуал» та «свято» чи «гуляння». І справді: характер кожної окремої нації, народності тощо виявляються саме в цих складових людського духу взагалі. Але, на жаль, всі ці поняття дійсно дуже слабо диференціюються.

Тут можна було б наводити цілу низку дефініцій з усіляких лексиконів, доводити їх неточність та суперечливість. Але візьмемо лише один, чи не найбільш відомий усім нам факт: В. Воропай називає свою двохтомну, усім нам потрібну й тепер дуже популярну книгу «Звичаї нашого народу», а мову в ній веде майже тільки про свята та обрядові дієства здебільшого суто релігійного характеру.

Проаналізувавши названі явища та поняття про них з точки зору етимології, етнографії та фольклористики, ми прийшли до висновку: ЗВИЧАЇ — це такі специфічно забарвлені й зумовлені природно-матеріальними, соціальними, етико-моральними, правовими, внутрі й геополітичними, святоглядно-філософськими та багатьма іншими факторами (звички, звичні дії та дієства, особистості (звичаї особистості), роду чи племені (звичаї роду чи племені) клану, класу, нації, народу чи народності (звичаї клану... чи народності), які можуть виникати, формуватися, певний час існувати й зникати

пр и появи й зникненні тих умов, що їх породили. Тобто, звичаї — явища і тимчасові, і довготривалі, прості, незначні й складні та канонізовані, надзвичайно важливі й вагомі, але повністю залежні від змін геоматеріальних та суспільно-духовних умов життя народу, нації тощо.

**ТРАДИЦІЇ** — це такі дієства, котрі також певною мірою залежать від умов життя особистості, роду, племені, клану, класу, нації, народу..., але повторюються тільки періодично, прив'язуються до певних етапів життя людини, пір року тощо. Як правило, традиції «живучіші», ніж звичаї, але вони менш підпорядковані певній системі, ніж обряди.

**ОБРЯДИ** — це такі звичаєво-традиційні дієства, в яких обов'язково присутній елемент театральності й діалогу, до того ж, обряди найменше підпорядковуються незначним чи не принциповим змінам умов, але обряди все-таки менш стійкі, аніж ритуали.

**РИТУАЛИ** — це найбільш стабілізовані обряди, котрі практично не залежать ні від суспільно-духовних, ні навіть від геоматеріальних умов чи обставин. На ритуали, як правило, впливають лише принципові зміни в світоглядно-вірувальних позиціях цілого суспільства, та й то не завжди.

**СВЯТА** — це такі складні, багатогодові й довготривалі урочисто-оптимістичні та перспективні дієства, які містять і концентрують у собі майже всю гамму основних звичаїв, традицій та обрядів певної суспільної групи або й цілого народу. Тому-то саме в святах та святочних дієствах найбільш наочно відображається національний характер та ментальність народу, нації тощо.

Виходячи з таких позицій, ми спробували, бодай козирно, оглянути всі періоди становлення та розвитку нашої національної літератури — впродовж тисячоліть. І ось що з'ясувалося:

**ДОХРИСТИЯНСЬКИЙ ПЕРІОД** — Народ без передісторії — це група безбатченків, які не знають, хто вони й чиїх батьків діти. Українська людина сягає коренями в сиву давнину. Числені факти свідчать про те, що наші предки до християнства мали розвинену самобутню культуру. Тому вбачати витоки української ментальності, культури в християнстві є сьогодні історико-етнографічною неграмотністю.

На жаль, українство оцінюючи власні здобутки шукає еталонів у чужинців. Візьмемо хоч би численні порівняння на кшталт «український Шекспір чи Байрон, український Геродот чи Кромвель»:

І насамперед, мусимо визнати той факт, що не уродилася українська культура в 988 році, а пропала — зачалася, на- томість, культура чужа, експансивна. Християнство кину- лося люто нищити всі поганські здобутки, оголосивши їх менш вартісними. Було зруйновано тисячі й тисячі капищ — ори- гінальних храмів культури, скинено в Дніпро великі тисячі скульптур українських божеств. Знайдені деякі з цих статуй свідчать про силу і самобутність дохристиянської культури.

Але християнство не в силах було все миттю знищити, то- му воно канонізувало чимало язичеських досягнень і постави- ло собі на службу. Так, за свідченням Володимира Шаяна, популярне у європейських народів свято культу сонячного Божества церква перелицювала на розкішне свято Різдва Хри- стового. Майже всім народним святам надала церква хри- стиянську позолоту, залишаючи звичаї, нагнувши їх на хри- стиянський копил. За свідченням Ярослава Оріона, Свято Ку- пала зроблено святом Івана Хрестителя, Воскресіння Даж- бога зроблено Вескресіням Христа, День Постухів зроблено днем св. Петра, Перун став св. Іллею, Волос — св. Власієм або Спасом, Урай — св. Юрієм, День Ластівок — святом Семеона Стопника, Водосвяття переіменовано на Йордань. Коляди, щедрівки, вертепи — християнізовано. Так, на дум- ку Ярослава Оріона, легше було влізти в душу народу. Тоді ж так зване «Царство Небесне» перекреслило царство земне і щастя на землі. Григорій Сковорода правильно писав: «Яке глупе це все, що противне блаженій природі».

Цей скромний інформативний перелік не здатен охопити всі моменти християнізації Русі—України.

Але слід ще задати, що є й такі обряди та вірування з якими християнство безплідно бореться по цей день. Це той же день Івана Купала, русальні пісні, свято квітів, гаївки, гагілки; віра у водяників, лісовиків, мавок, перелесників, русалок й багато іншого.

Володимир Шаян стверджує, що українці мали свої письмена ще задовго до прийняття християнства, але всі по- дальші перетрубації їх знищили. І аж в Італії археологи зна- ходять надгрібок на могилі Енея давньоукраїнською мовою письмом посереднім між глаголицею та кирилицею.

Дослідженням цих проблем займається, зокрема й така ду- ховна організація як Об'єднання Українців Рідної Віри в ді- аспорі.

Хочемо аби нас зрозуміли вірно, ми не закликаємо до во- вороття у сиву давнину, а пропонуємо збирати й леліяти най-



давніші паростки нашого росту і перлини духу нації, коли ще не пізно.

Ось як пише про це Ярослав Оріон: «Досліджувати духа народу треба на етнографічних матеріалах, як ів українського народу такі пребагаті, що Гердер заповів Україні велике майбуття».

### ДАВНИЙ ПЕРІОД (X—XVII)

Начебто в давній українській літературі нами уже багато що вивчено й осмислено, але хто всерйоз і глибоко вивчав, настільки «українська» ота давня українська література?

Є в літописах, словах і посланнях, поученнях і житіях... і фрагменти описів окремих звичаїв, традицій, обрядів та свят. Є й оцінки таких дійств: всі християнські — правильні, праведні й навіть святі, а всі нехристиянські — цоганські, сатанинські, варварські. Суто християнський підхід. Більше того, в сі матеріальні, соціальні та соціально-етичні звичаї і дійства також оголошувалися недостойними зображеннями й тому постійно замовчувалися, а моралізаторські та особливо світоглядно-релігійні дії, обряди і дійства підносилися, акцентувалися, ставали основними об'єктами образного та образно-ролевого виображення.

На межі такого протиставлення й протистояння суто релігійного й суто народного начал нерідко породжувалися твори типу «Слово о збуренню пекла» та ін., де народні звичаї, традиції та бряди одержували «божественне» забарвлення.

### ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ПЕРІОД (XVIII ст.)

Кінець XVII і все XVIII пройшло під знаком небаченого досі поєдинку між власне народною (матеріально-духовною реальністю, що вже давно, постійно просилася на сторінки книг) і власне релігійно-біблейською (яка давно застаріла), рабсько-духовною проблематикою.

Все в середині XVIII ст. народнореалістичні тенденції світосприймання почали брати верх над абстрактно-барокківськими повторами й вишукагостями, а тому-то церква й «підпорядкована» їй література відмовилися спочатку від театралізованих дійств, а потім і взагалі від будь-якого зображення звичаїв, традицій, обрядів і тим більше — свят народного характеру.

### ПЕРІОД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

в цьому плані був далеко неоднозначним. З одного боку, І. П. Котляревський започаткував «Енеїдо» та «Наталкою Полтавкою» таку небачену й неперевершену увагу саме до народної їжі (й способів її споживання), до одягу, звичаїв українців-

козаків, до їх традицій, обрядів, ритуалів та свят, що де-котрим здавалося, саме з «Енеїди» почалася українська література взагалі — була спроба навіть відсвяткувати в 1898 році 100-річчя з її початку.

За Котляревським навперобій стали вивчати народні звичаї десятки письменників та просто інтелігентних людей. І все це так чи інакше стало відобразитися в літературі. При цьому в творах переважало найбільш стабільне — обряди та свята.

Але в другій половині минулого віку акценти очевидно змінилися: література приблизно рівномірно, реалістично наповнювалася звичаями, традиціями, обрядами та святами.

А в кінці XIX на початку XX ст. знову верх почали брати політично-правові та світоглядно-ідеологічні проблеми, хоча письменники цього часу дуже добре розуміли й показували повну й постійну залежність звичаїв, традицій, обрядів і свят народних від соціально-політичних умов, і навпаки, повну залежність світогляду й позиції людини від конкретних соціально-побутових умов.

Отже, перш ніж всерйоз говорити про відродження нації, про її ментальність і особливо про неповторний характер нашої літератури слід вивчити звичаї, традиції, обряди, ритуали й свята народу на всіх рівнях його свідомості і в усі попередні періоди життя: від найдавніших до теперішніх; від матеріально-побутового рівня до філософсько-ідеологічного.

А це значить, що всім цим ми тільки ставимо проблему вивчення духовності нашого народу всебічно й глибоко:

**С. А. ФІЛЕНКО,**

Кривий Ріг

**КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
САМОСВІДОМОСТІ В ПРИТЧІ Г. С. СКОВОРОДИ  
«БЛАГОРОДНИЙ ЕРОДІЙ»**

Українська література ще з давнього періоду була призначена і спрямована у майбутнє з метою зберегти для прийдешніх поколінь зернини досвіду предків, вивести старовинне коріння роду, створити належні умови не тільки для ознайомлення зі звичаями, традиціями, обрядами, та історичними особливостями формування культури народу, а й можливостями розвинути, доповнити їх новими здобутками, котрі можуть виявитися лише завдяки пізнанню й реалізації здібностей, якостей, можливостей тощо кожної людини зокрема.

За часів Г. С. Сковороди терміни «свідомість», «само-свідомість», «національна свідомість» не вживалися, проте загальні засади виховання розроблялися досить ґрунтовно. В сучасних довідниках з психології та філософії термін «само-свідомість» зводять до процесу усвідомлення людини самої себе як особистості; своєї діяльності як члена суспільства, враховуючи: а) риси власного характеру; б) знання і можливості реалізації своїх здібностей, якостей, думок, почуттів; в) обізнаність з особливостями відношень власного внутрішнього світу з об'єктивною дійсністю. Термін «національна самосвідомість» конкретизує певний аспект спрямованої назовні діяльності будь-якої особистості як органічної складової частини групи людей, об'єднаних спільною територією проживання, загальноприйнятою мовою спілкування, історично обумовленим корінням культури, і передбачає докладне розуміння особливостей звичаїв, традицій, обрядів об'єктивно обумовленої людської єдності, котру ми звикли називати нацією.

Сам процес формування національної самосвідомості, на нашу думку, перш за все починається із гасла стародавніх активних мудреців «Пізнай самого себе», котрий був своєрідно розтлумачений і впроваджений у практику життя Григорієм Савичем Сковородою.

Видатний мандрівник філософ не лише розробив теологічну концепцію самопізнання (див. трактати «Наркіс. Розмова про те: пізнай себе», «Симфонія, названа книга Асхань, про пізнання самого себе» тощо), а й спробував теоретично й практично розробити і в доступній формі донести до земляків через притчу як позачасову та позапросторову форму концепцію виховання високодуховних громадян, котрі шанують своїх батьків, дотримуються звичаїв, традицій, обрядів свого роду (див. тексти «Благодарний Еродій» та «Убогий жаворонок»).

Переглянемо специфіку змісту алегоричної притчі «Благодарний Еродій», в основу образної системи якої покладено два протилежні персонажі — мавпа Пішек та гайстер Еродій. Образ мавпи Пішек несе типові риси людей, які на перший план ставлять матеріальне, вигідне, престижне:

На противагу мавпі, гайстер Еродій висловлює помірковані та невибагливі погляди на їжу, одяг, житло, статки тощо, шанує надбану батьками власність, розуміючи суть своєї природи, добре себе усвідомлюючи членом суспільства, відповідно до звичаїв виховання, прийнятих у гайстрів. Еродій з гідністю виконує свій моральний і громадський обов'язок як перед батьками, так і перед суспільством, маючи пере-

конаність у доцільності підтримувати і продовжувати традиції, обряди свого роду ані на крихту не сумніваючись ані в їх доцільності, ані в корисності. Не менш важливо, що Еродій не сліпо сприймав досвід своїх попередників, а й щиро й свідомо, з пошаною та гордістю.

Притча «Благородний Еродій» посідає помітне місце в творчості Г. С. Сковороди і посідає в концентрованому вигляді основні світоглядні позиції письменника, його розуміння проблеми виховання та освіти, систему авторських життєвих цінностей. Неординарний стиль викладу, оригінальність особи самого автора дозволяє стверджувати, що в літературно-процесі України XVIII ст. притча «Благородний Еродій», як і весь спадок Г. С. Сковороди, займають поособне місце й не мають аналогів. Для національної літератури ця притча є безсумнівною цінністю, бо: по-перше, піднімає глобальні проблеми виховання, в тому числі й формування свідомості, самосвідомості та національної самосвідомості молодого покоління; по-друге, стверджує, що основу формування родової (національної) самосвідомості закладають не хто інший, як батьки, через ознайомлення дітей з традиціями, звичаями, обрядами, минувиною свого роду (народу); по-третє, завдяки вдало обраному жанру викладу — притчі — Г. С. Сковорода піднімається на найвищий щабель усвідомлення загальнолюдських цінностей, не обмежуючи рамки проблематики свого твору суто українськими тернами.

Підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що глибоке вивчення спадку Г. С. Сковороди надає можливість формувати національну самосвідомість студентів вузів і учнів загальноосвітніх шкіл через: 1) пошук шляхів самопізнання, розкриття своїх природніх задатків; 2) вивчення історії, звичаїв, традицій, обрядів, минувшини свого народу; 3) залучення до активного розвитку набутого досвіду пращурів новими здобутками.

**Л. В. ВОЛОШУК,**

Кривий Ріг

## **ДУХОВНА ЦІННІСТЬ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ**

**Л. ЯНОВСЬКОЇ**

Сьогодні мова йде про глибоку кризу в духовній сфері нашого суспільства. Найнебезпечніше нині — відчуття духовної порожнечі, безглуздя та безперспективності того, що відбувається. Людина може знайти загальнолюдське так: підви-

щити свою духовно-національну свідомість до того рівня, де виникає духовність, зрозуміла всім вікам і народам. Адже «духовне життя — різні погляди, ідеї, відчуття. Усі знання людини, усе багатство її моральної, естетичної свідомості, усі духовні цінності — результат не осягнення Бога, його волі, настанов, а пізнання об'єктивного, матеріального світу в процесі практики» (10, 31). Духовність завжди виступала як принцип самобудови людини, як вихід до вершин особистості і її менталітета. «Духовність — це атрибут людини як суб'єкта, а бездуховність — ознака втрати особистістю її суб'єктивних якостей і її «виродження» у простий об'єкт, у подібність тварини чи механізму» (3, 104).

Якісна характеристика людини залежить від того на що спрямована її діяльність, що в конкретній людині, знаходиться на вершині умовної пірамідальної структури (точніше, що зумовлює в конкретній ситуації поведінку) — добро чи зло, альтруїзм чи егоїзм, логічне чи емоційне, раціональне чи ірраціональне. Але «йти проти моралі означає приректи себе на деградацію, дизинтеграцію людяності» (1, 108).

Духовні потреби не даються генетично, а формуються, виховуються, передаються людині у процесі її долучення до культури, мистецтва, зокрема літератури. «Для теоретичного осмислення духовного потенціалу культури аналіз творів мистецтва (літератури) має особливе значення» (3, 96). Адже «література — не тільки сюжети, образи, мотиви, поетика, а передовсім — світовідчуття й світорозуміння, специфічне бачення об'єктивної дійсності, зумовлюване досвідом, характером, естетикою кожного народу» (5, 48): Тому ми говоримо, наприклад, про інтелектуальний зміст науки чи філософії, але про духовний зміст літератури в ній інтелектуальне є тільки моментом складної психологічної цінності, ім'я якої — духовність. Існують різні визначення цього поняття, але найбільш повним, на нашу думку є тлумачення А. Козлова з визначенням дванадцяти рівнів свідомості (8, 6; 4, 44).

Дослідження сутності людини — перший крок до її одухотворення. Цікавими в цьому плані є твори драматургії Л. Яновської. Діяльність свою вона почала з побутових творів про тих, кому скрутно жити, а ще скрутніше помирати, але потроху все далі одходить від побутового змалювання життя. Л. Яновська зрозуміла, що для сучасної літератури навіки минули часи «гопаків». «Етнографічно-побутова драма в тісних рамках сільського життя уступає, — писала вона, — місце соціально-філософській, психологічній драмі...» (11, 19). Відповідаючи по потреби часу, письменниця «еволюціонує — від прямого повторення проблем і художніх форм соціальної

мелодрами й комедії до форм психологічної проблемної драми (7, 19). Вона намагалася відповісти М. Коцюбинському на трагічний реальний стан української нації та культури: «ми бачимо безодню: по однім боці простий люд, що живий традиціями колишнього, а з другого — зденаціоналізована, збаламучена інтелігенція, одірвана од народу» (6, 336).

Саме такого інтелігента-народника змальовує письменниця у драматичному нарисі «В передрозвітньому тумані»: Василь — молода людина, студент, який всією душею хоче служити громаді, навіть бажає віддати свою землю заради цього. За типом темпераменту це холерик, але деякою мірою він може гальмувати свої збуджувальні емоції. Автор не подає повну природно-генітичну характеристику. Василь ставиться з повагою до праці, навіть сам хоче обробляти землю. До капіталів та прибутків байдужий. Він розуміє, що в суспільстві люди поділені на певні соціальні групи перш за все за своєю майновою вартістю і вважає це несправедливим, тому і намагається змінити існуючий порядок. Василь щиро кохає просту сільську дівчину Катерину, навчає її грамоти, поважає її батьків, не погоджується на шлюб без їхньої згоди, але переконавшись, що вони невблаганні все-таки пропонує Катерині тікати разом. Цей епізод дещо знижує духовність персонажа на звичаєвому рівні. Василю притаманне почуття альтруїзму, він чесний, справедливий, готовий пожертвувати заради ідеї матеріальними цінностями. Його виключено з університету за політичні переконання; він знає закони суспільства, усвідомлює їх аморальність і тому виступає за зміну суспільних відносин. Василь зазначає: «воля народа на моєму прапорі, але народ приймає тільки жертву від мене; мене ж самого не хоче прийняти в свою сім'ю» (12, 414). Ідеї вселюдської рівності, братства надзвичайно близькі Василю. Але нещастя його у тому, що селяни так і не зрозуміли цього «упертого фанатика, мізерного раба своєї власної химери, своєї божевільної віри в народ (12, 433). Незважаючи на те, Василь щиро бажає вивести народ із темряви, і першим кроком до його порозуміння із селянами є повернення Катерини. Як сам він зазначає: «се перший промінь сонця. Сонце на обрії... То все був передрозвітній туман!» (12, 444).

На всіх рівнях свідомості образ Василя високодуховний, адже його вчинки, дії спрямовані на покращення життя селян, на виховання їхньої свідомості. Він не думає про особисті матеріальні статки, а всього себе віддає народу.

Проблемі служіння інтелігенції народові присвячена і комедія «Дзвін до церкви скликає, та сам у їй не буває («Лі-

сова квітка»). Л. Яновська виразно змальовує характери-антиподи — Орисі та Андрія, що по-різному розуміють свій обов'язок перед народом.

За характером вони спокійні, врівноважені, хоча в Андрія спостерігається деяка знервованість, коли справа йде про гроші; Орися ж завжди усміхнена, лагідна. У неї невеликі достатки, але чуйне серце і тому в період голоду вона харчує селян і не чекає якоїсь особливої подяки за це, — «ні за віщо — бо дякувати: є в мене трохи більше достатків, ніж у вас, є трохи зайвого хліба, я й поділилася з вами» (12, 132). Їй не притаманне почуття накопичення, вона байдужа до капіталів, але розуміє, що саме гроші можуть допомогти селянам вижити у скрутні часи голоду і тому збирає їх на загальне благо. Для бідних людей Орися «лікар, заступник, матір задля сиріт». (12, 154).

Андрій закінчив університет і тепер намагається розбагатити будь-якою ціною, навіть шляхом зради близьких йому людей, Справжня його мета — збагачення і, як сам він говорить, «тільки, дурень може відмагатися від прав» (12, 17).

У п'єсі «Noli me tangere» Л. Яновська трактує кардинальне питання всього життя: альтруїзм чи егоїзм? Матеріальне чи ідеальне? Колективізм чи індивідуалізм? Вона намагається розмежувати ці два антиподи, дві основи сили життя, світло відділити від темряви. При цьому головне — милосердя, щодо всіх людей, які б вони не були: злодії чи ангели. Позбавляти життя людини, навіть заради очищення людства від егоїстів, неприпустимо. Бо, як стверджує, Михайло Олександрович у п'єсі «Огненний змії», «саме життя, як існування, є вже само по собі велике щастя» (12, 591). «Найбільша перемога людини над природою — справжнє єднання душ. Сили духовні міцніші, довговічніші за сили фізичні, і потреби душі постійніші» (12, 592). Саме через усвідомлення того, що вона ніколи не з'єднається душею зі своїм чоловіком, через його зраду і гине Лідія Костянтинівна (драма «Огненний змії»). Для неї є неможливим принизитися до моральних компромісів у житті. Розвиваючи сюжет у традиційно сімейних рамках, Л. Яновська з моралі певних соціальних груп «переключається» на мораль загальнолюдську. Цей поворот є надзвичайно популярним у драматургії кінця ХІХ — початку ХХ ст. Щастя героїв неможливе не тільки через майнову нерівність, а більше через відмінності у системах моральних цінностей. Для багатьох з них життя стає платою за максималізм. Гине Марія Дмитрівна (п'єса «Без віри»), коли впевнюється, що для коханої людини вона була тільки остачою мрамору, непотрібним сміттям біля славетної

будівлі — його картини. Гине і селянська дівчина Олена з однойменної драми, зневірившись у коханому — «звичайні люди, але в складні моменти життя вони виявляють непере-січну внутрішню силу, прагнення відстояти своє уявлення про щастя, свою моральну позицію» (9, 201).

Персонажам Л. Яновської притаманні напружені духовні шукання, прагнення знайти гармонію між фізичним і духовним життям людини, знайти, зрештою, сенс життя. Поряд з соціальною характеристикою героїв письменниця подає глибоку індивідуально-психологічну мотивацію їх вчинків. Вона своєю творчістю ставить за мету переконати, що людина — не тільки продукт соціальних відносин, чи біологічний організм з певним генетичним кодом, а й передовсім, моральна індивідуальність з постійною боротьбою в ній добра та зла: Таким чином Л. Яновська піднімається до філософського осмислення сутності людини. Потяг до істини, здатної втілюватися у людських долях, істини, як альтернативи ілюзій складає суттєву рису національної духовності людини, її самосвідомість.

#### Література:

1. Білодід Ю. Земне і боже в твоєму єстві, //Віче, — 1994. № 7 — с. 106—118.
2. Єфремов С. — Історія українського письменства. — Мюнхен. — 1989. — Т. 2. — 459 с.
3. Каган М. С. Про духовність (Досвід категоріального аналізу). //Питання філософії. — 1985. — № 9. — С. 93—104.
4. Козлов А. В., Щербак С. В., Козлов Р. А., — Навчально-методичний посібник. — 1994. — 76 с.
5. Кононенко П. П. — Українська література: проблеми розвитку. — К., 1994. — 333 с.
6. Коцюбинський М. Твори: В 7 т. — К., 1974. Т. 5 — с. 427.
7. Кузякіна Н. — Українська драматургія початку ХХ ст. — М., 1979. — 121 с.
8. Культура — Духовність — Мистецтво. Збірник наукових праць. — К., 1995. — 318 с.
9. Мороз Л. М. Нова реалістична драма в українській літературі кінця ХІХ — початку ХХ ст. //Проблеми історії та теорії реалізму української літератури ХІХ — початку ХХ ст. — К., 1991. — С. 192—220.
10. Фоменко А. К. Як розуміти духовну свободу. — К., 1985. — 104 с.
11. Яновська Л. Твори: В 2 т. — К., 1991. — Т. 1 — 712 с.
12. Яновська Л. Твори: В 2 т. — К., 1991. — Т. 2 — 711 с.



Ж. М. СВІРСЬКА,

Криворізький педінститут

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ У ЗВ'ЯЗКУ З НАБУТТЯМ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Після суцільної нівеляції всього національного нелегко відродити в усій багатогранності систему моральних, естетичних, етичних принципів, які визначають самобутність українців як нації. Наукові дані стверджують, що знання історії рідного народу є центральними, опорними, системоутворюючими в світогляді учнів. Ігнорування споконвічних народних і національних культурно-педагогічних цінностей породжує абстрактне безплідне навчання. Щоб народ (етнос, нація) не зник, — твердив К. Д. Ушинський, — кожне його наступне покоління повинно виховуватись в народному дусі. Власне, справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Адже нація — це насамперед система (сукупність) різноманітних природних (біологічних, психічних), історично зумовлених ознак «тіла, душі і розуму», тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей. Закономірно, що різні якості людей залежно від національної приналежності потрібно виховувати не однаковими чи уніфікованими способами, а різним змістом, засобами і методами, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою й невід'ємною частиною її самобутньої матеріальної й духовної культури.

Школа повертається до своїх національних витоків, а саме в ній закладаються основи світогляду. Громадянин України повинен бути носієм, знавцем чи прихильником національної культури. За цих умов зростає роль народознавства, художньої літератури у формуванні національної свідомості підростаючого покоління. Учні повинні бути обізнані з традиціями предків, з народними звичаями, обрядами, народною етикою, мораллю. Вивчення народознавства в школі ставить нові завдання і перед учителями-словесниками.

Література формує свідомість особистості, впливаючи на неї багатством образного матеріалу. Національна література нерозривно пов'язана з традиціями національної культури. Це своєрідна пам'ять народу, в якій зафіксовані його культура, загальнонародні та родинні традиції, звичаї, обряди, скарби народнописенної та поетичної творчості. На ґрунті рідної літератури відкриваються учням особливості національного

світосприймання й національного характеру. Художня література відтворює життя певної історичної епохи, вона нерозривно пов'язана з історією держави. Вивчення літератури в школі — це перш за все формування шанобливого ставлення школярів до моральної та духовної спадщини народу.

Переважає більшість словесників позитивно оцінює вплив народознавчого матеріалу на школярів і зазначає, що він є могутнім фактором національного відродження, духовно збагачує дітей, формує їх світоглядні позиції, утверджує національну свідомість. Словесники констатують, що використані на уроках елементи народознавства сприяють поглибленому розумінню школярами закономірностей історичного розвитку літератури, допомагають дітям глибше проїнятися ідеєю твору, збагнути його проблематику, краще запам'ятати сюжетні лінії, зримо побачити героїв. Через художньо-літературній реалії учні збагачують і поглиблюють свої знання про український народ як етнічну одиницю. Стрижневий напрям роботи словесників — відображення генетичних зв'язків літератури з народними звичаями. У молодших підлітків вчителі літератури та народознавства, спираючись на розрізнені і ще неоформлені знання з української фольклористики, етнографії спільними зусиллями пробуджують і формують пізнавальні інтереси до художньо-творчого досвіду рідного народу. У старших класах освітяни створюють умови, щоб знання про ментальність українського народу, про особливості національного характеру і національної психології не були поверховими, а сприяли формуванню у школярів національного світогляду.

Введення матеріалів з народознавства в урок літератури строго підпорядковано засвоєнню програмового матеріалу, Міжпредметні зв'язки не можуть привноситися штучно, а мусять витікати із самого навчального процесу, тому народознавчий матеріал на уроках літератури повинен органічно поєднуватися зі змістом виучуваного. Залежно від теми, вчитель, готуючи конспект уроку з літератури, вивчає можливість використання на ньому елементів народознавства. Словесник цілює учнів поглиблювати знання з народознавства під час вивчення тем, які пов'язані з національною самобутністю українського народу, що відтворюють закономірності народного буття і окреслюють національний характер українця, особливості його світобачення і світосприймання.

Шляхом спостережень, бесід, анкетування нами було зроблена спроба вивчити рівень знань національної культури школярів старших класів середніх шкіл міст Кривого Рогу, Чер-

нівців, Києва, та ряду сільських шкіл Чернівецької та Дніпропетровської областей. При цьому намагалися виявити, чи цікавляться учні історією України, чи є у них бажання покращити знання народних звичаїв, традицій, світогляду, вірувань українців. Питання, включені до анкет, давали змогу з'ясувати ставлення респондентів до процесів національного відродження України в цілому. З-поміж вказаного кола питань була зосереджена увага на з'ясуванні міри сформованості національної свідомості та самосвідомості школярської молоді. На анкету, що стосувалась проблем загальних світоглядних орієнтацій школярів та їх ставлення до процесів відродження України одержані відповіді 567 респондентів. Проаналізуємо зведені статистичні дані, висновки, які мають не лише суто локальне чи регіональне, а й загальне значення для з'ясування багатьох аспектів викладання українознавчих дисциплін у школі.

У половини респондентів, судячи з їхніх відповідей, інтерес до проблеми національного відродження сформувався порівняно недавно і був детермінований розвитком суспільно-політичних подій, а отже, ще не набрав належної сили і міцності усталених переконань. Це рівною мірою стосується школярів різних регіонів України. У 15% респондентів зацікавленість національною проблематикою більш глибока, не носить кон'юктурного характеру, триваліша за часом, оскільки зародилася з дитячих років, під впливом родинного середовища. Ця група респондентів представлена переважно учнями шкіл західного регіону (наприклад, 27,4% опитаних школярів Чернівецької області вважають, що інтерес до рідної землі зародився у них ще з дитинства). Цікаво, що для школярів західного регіону вагомим чинником пробудження національних почуттів є вивчення історії та культури свого народу (до 36% відповідні), тоді як для представників інших регіонів більше значить вплив засобів масової інформації та художньої літератури. Слід зазначити, що стимулююча роль навчальних закладів загалом низька (рангове місце цього чинника восьме серед десяти наведених в анкеті).

Можна констатувати, що учні шкіл, в яких проводилось опитування, становлять 3 групи. До першої з них належать респонденти з досить міцними, усталеними в часі національними переконаннями, до другої — респонденти, інтерес яких до національної проблематики пробудився під тиском подій сучасності. Третя група респондентів перебуває у стані пошуку, її уявлення про національні процеси не чіткі.

Зафіксовано більш позитивне ставлення до народних надбань учнів шкіл Правобережної України у порівнянні з їхні-

ми ровесниками з Лівобережжя та Півдня. Це зумовлено насамперед тим, що на Прикарпатті, Галичині, Буковині в цілому краще ніж в інших регіонах нашої країни збереглися такі важливі компоненти української духовно-національної культури, як самобутність української мови, фольклор, різні види народного мистецтва, релігія, народні звичаї, традиції, свята, обряди, ремесла і промисли, символіки, традиційна українська родина, побут, виховання дітей засобами народної педагогіки тощо.

Ми припускали, що в сучасних умовах національно-духовної цінності більшою мірою зберігаються у селі. Було встановлено, що школярі, які мешкають в сільській місцевості, більше ніж міські діти знайомі з народними традиціями, звичаями тощо, що пов'язано з міцністю родинно-сусідських зв'язків в мікросоціумі. Школярі, що проживають в селі, реально залучені до значної кількості традиційних ритуалів та справ, більшість яких позитивно впливають на духовний світ особистості.

Показово, що учні, які мешкають у місті, гірше орієнтуючись в народних традиціях та звичаях, висловлюють однак більше бажання у дотриманні їх, ніж сільські діти.

На нашу думку, дана обставина викликана тим, що у школярів, які мешкають в місті, розвивається прагнення до національного самозахисту, в той час як сільські підлітки живуть в умовах строго регламентованих великою кількістю звичаїв і ритуалів. Звідси і бажання сільських школярів не дотримуватись деяких традицій та звичаїв.

Формулювання деяких питань анкети передбачало виявлення того, наскільки школярі ознайомлені з роллю обрядової поезії, звичаїв, традицій у духовному житті народу, а також їх ставлення до відродження обрядових жанрів у наш час. Значна частина учнів, що відповідали на запитання, близька до правильного розуміння ролі обрядової поезії. 163 учні (57,4%) відмітили, що «раніше» обрядові пісні мали «духовно-культове значення», «люди прославляли сили природи», «сили богів», «щоб ті принесли їм щастя в дім і урожай», «вберегли від нещастя та недуг». Пишучи про колядки, веснянки, щедрівки, багато учнів охарактеризували їх як атрибути народних святкувань, відзначаючи ігри, радість, що супроводжували обряди. Особливо виділяються ті відповіді (але, на жаль, нечисленні, всього близько 8% від загальної кількості), в яких обрядова поезія пов'язується з народною культурою.

На цьому фоні чітко простежується частина відповідей, які містять неправильне уявлення про значення обрядової поезії. Багато школярів відводять їй часто розважальну роль.

Однією з причин, з якою метою у наш час звертаються до обрядових пісень, учні назвали прагнення зрозуміти побут, звичаї минулого, зберегти народні традиції (130 учнів — 49,1%). В обрядовій поезії «розкривається сенс життя», «це наша історія», «пам'ять», «традиція, яка не повинна вмирати»:

75 школярів (23,6%) вважають, що вивчаючи народознавство, можна «повернути втрачену культуру», «зберегти те мистецтво, яке було колись». Деякі з опитаних виділили естетичний аспект проблеми, визнають вплив звичаїв, обрядів, традицій на духовний світ — «для душі потрібно», «щоб людям жилося краще».

Інші відповіді, не будучи типовими, все ж вносять особливі відтінки в розумінні суті питання: «напевне, це стало модним», «просто — гроші заробляють» (мається на увазі обряд колядування).

За результатами дослідження можна виділити кілька груп з певним рівнем знань національної культури: 1 група — низький рівень знань національної культури (10,8%); 2 — мають певні знання (64%); 3 — мають необхідні знання (25%); 4 — мають глибокі знання 0,2%).

На жаль, саме 4 група, стосовно якої можна говорити про високий рівень знань національної культури, виявилась мінімальною. Але цінним є те, що більшість (86,2%) критично оцінюють свої знання і бажають їх поповнити на уроках літератури та народознавства. Нерідко відомості народознавчого характеру учні отримують лише в позаурочний час, що позначається на глибині знань дітей.

Сучасна етнокультурна ситуація, особливо в містах, далека від тієї, яка сприяла б повноцінному духовному та інтелектуальному відтворенню нації. У східному та південному регіонах України позначилася русифікація, пласт неперехідних цінностей найбільш занедбаний, глибоко вкорінилося неприродне, створене штучно відчуження українців від самих себе. Набуті учнями на уроках літератури та народознавства знання, уміння і навички, на жаль, не закріплюються в щоденній практиці і не знаходять широкого застосування.

## І. Е. ДАНИЛЬЧЕНКО,

Рівненський державний педагогічний інститут.

### ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДОКУМЕНТАЛЬНО-БІОГРАФІЧНОЇ ПРОЗИ, ЯК ОДНЕ З ДЖЕРЕЛ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Тривалий вакуум поваги та пошанування до українських національних традицій, культури, мистецтва, штучно спричинений епохою тоталітаризму, призвів до втрати майже цілим народом відчуття своєї ментальності, самобутності, до катастрофічного занепаду духовності. Тому нині так гостро постає проблема національного відродження, одним із чинників якого є виховання національної самосвідомості молоді:

Благодатним джерелом цього виховання має бути вивчення у школах та вузах творів української художньої документально-біографічної прози, основні риси якої ще у 1929 р. визначив відомий французький літературознавець Андре Моруа у своїй праці «Аспекти біографії» (З. 23). Це — сміливий пошук правди, зображення складності людської душі, пошук опори у своїх попередників. Безперечно, погоджуючись із ученим, додамо, що четвертою рисою художньої біографії є розкриття національного аспекту. Адже розглядаючи героїв художньо-біографічних творів як представників певних націй, помітимо, що автори обов'язково відтворюють почуття їх національної гідності, їх національну духовність.

Головні персонажі художніх біографій, як правило, — передові, прогресивні діячі історії, культури, науки. Народжені своїм народом, вони є найяскравішими виразниками його духовності. Тож вивчення їхніх художніх біографій, що мають у собі зазначені вище риси, якнайліпше сприятиме формуванню усвідомлення національного «я» учнів та студентів.

Чи ж можуть, наприклад, залишити байдужим палке юне серце свідомо замовчувані компартійними ідеологами протягом десятиліть, витіснені з української літератури і лише нині повернені читачам, високохудожні біографічні твори Андрія Яковича Чайковського «Полковник Кричевський», «Олексій Корнієнко», «Сагайдачний»? Адже змальовані у них козацькі лідери — це хвилююче уособлення героїчного пафосу всього українського народу, його одвічного прагнення до волі і незалежності, його здатності на самопожертву. Всебічно розкриваючи історичні факти та доповнюючи їх своїм ху-

дожнім потрактуванням, автор розкриває читачеві внутрішній світ, психологію своїх героїв, їх патріотизм, мужність, вірність, чуйність та інші позитивні риси. Цікавими художньо-біографічними творами про історичних діячів є також «Князь Еремія Вишневецький», «Гетьман Іван Виговський І. С. Нечуя-Левицького», «Богдан Хмельницький» М. Старицького. «Святослав», «Володимир» С. Скляренка, «Данило Галицький» А. Хижняка тощо.

Великий духовний потенціал несуть у собі твори української художньої документально-біографічної прози про митців. Адже, як влучно сказав І. Д. Ходорківський, «митець надзвичайно чутливий до життя народу, усвідомлення нерозривного зв'язку власної долі з долею свого народу підносить митця до рівня борця, політичного діяча, співця свого народу» (З. 24). Художники, поети, письменники є носіями ментальності своєї праці. Тому-то так важливо подавати на уроках і лекціях не лише їхні твори, а й твори про них, тобто художні біографії.

Яскравим взірцем служіння Україні стануть для читача головні герої романів «Марія» О. Іваненко, «Олександр Довженко» С. Плачинди, «Григорій Сковорода», «Грозвий ранок» І. Пільгука, «Автопортрет з уяви» В. Яворівського та багато інших.

Але найбільше художніх біографій цього типу написано про великого українського поета Тараса Григоровича Шевченка. Створена ціла шевченкіана української художньої документально-біографічної прози. Сюди відносимо романи «Тарасові шляхи О. Іваненко», «Поетова молодість» Л. Смілянського, «В степу за безкраїм Уралом» З. Тулуб тощо. У них описане життя Кобзаря як повна самопожертва, самозреченість у боротьбі за долю рідного народу, змальовано безмежну любов до національної культури, мови, до української природи. Відкриваючи молоді ці твори, педагог ефективно здійснюватиме національне, патріотичне виховання. Адже духовна велич Кобзаря, який, за словами І. Франка, «був сином мужика і став володарем у царстві духа», — чи не кращий взірець для нащадків.

Проте розглядаючи з молоддю твори, написані в так звані «радянські часи», вчителів потрібно бути надзвичайно обережним. Адже навіть найбільш високохудожні з них часто мають певні огріхи проти історичної правди. Бо ж їх автори не мали змоги користуватись багатьма засекреченими архівними матеріалами. Та й у випадках, коли письменники все-таки мали свою власну думку на певні події, цензура вилучала окремі місця або «відредаговувала» текст на угоду

пануючій тоді комуністичній ідеології.

Так, у романі О. Іваненко «Тарасові шляхи» і в романі «Поєтова молодість» Л. Смілянського наскрізь негативно змальовано образ видатного українського письменника і науковця Пантелеймона Куліша. Це образ зарозумілої, честолюбної, заздрісної людини, яка нічого не робить для свого народу і лиш на словах виявляє любов до нього. Та інакше його і не могли змальовати в часи, коли багатьом непересічним митцям, що відкидали ідею революційної боротьби, навішувались ярлики «буржуазних націоналістів».

Стосунки Шевченка і Куліша подані у романах неприязними, якщо не сказати ворожими. Політичні переконання, світогляд Куліша висвітлені як реакційні, утопічні, націоналістичні у непривітливому розумінні цього слова: «Балаканина про «народ» у нього не йде далі бажання примітивної освіти, забарвленої націоналістичними фарбами» (1, 377).

Безперечно, Тарас Шевченко і Пантелеймон Куліш стояли на різних політичних позиціях. Шевченко закликав до збройного повстання, до революції. Куліш відкидав цей шлях, вважаючи, що темна, неосвічена юрба не може запропонувати ґрунтовної економічної та соціальної альтернативи. Він боявся зміни однієї диктатури іншою і прагнув духовного поступу українського народу, звеличення його культури, національного менталітету, за що на довгий час отримав тавро буржуазного націоналіста.

Звичайно, Шевченкове обурення існуючим ладом, тяжкою долею народу, панським свавіллям, прагнення скинути з людей ярмо рабства, самопожертва в ім'я цих високих ідеалів роблять його життя і творчість подвигом, який ніколи не забуде людство. Та чи ж думав великий Кобзар, що омріяна ним революція принесе із собою сталінщину, ГУЛАГ, голодомори, денаціоналізацію. «Бо ж таки окропили «волю» не стільки «вражою злою кров'ю», скільки кров'ю селян, інтелігенції, робітників, високоосвічених і культурних представників дворянства» (4, 18).

То чи ж можемо ми, як це подають О. Іваненко і Л. Смілянський у романах, і як це завжди потрактовувалося у радянському літературознавстві, повністю сприйняти політичну позицію одного і повністю відкинути позицію іншого. Слушно зазначає Е. К. Нахлік: «Сьогодні ми знаємо, що абсолютною правдою не володів і не володіє жоден культурний діяч, що історична істина об'ємна, а не прямолінійна, що своя доля правди була в кожного талановитого митця» (4, 36).

Що ж до особистих стосунків Куліша з Шевченком, то вони дійсно були дещо натягнутими: Перший відверто зізнається у цьому в своєму автобіографічному творі «Жизнь Ку-



ліша»: «Тільки Куліш не зовсім уподобав Шевченка за його цинізм; зносив його народи ради його таланту. А Шевченкові знов не здалось до смаку та аристократичність Кулішева...» (2, 249). Але суперечливість їхніх стосунків у романах Іваненко і Смілянський гіперболізовано. Маючи невідповідності у характерах і розбіжності у політичних поглядах, обидва митці все ж таки поважали і високо цінували один одного. Адже у найголовнішому вони були схожі: кожен бажав своєму народові добра і кожен по-своєму був геніальним. Д. Чижевський відзначає: «А власне завдання Куліша те саме, яке виконав своєю поезією Шевченко: замість ідилічної, невідразної постаті України дати, може, не такий мальовничо-солідний, принагідний, але живіший, повнокровніший образ» (6, 420).

Таким чином, необ'єктивно змальовуючи характер і діяльність П. Куліша, автори допускають огріхи протиісторичної правди і в описі діяльності всієї ліберальної частини членів Кирило-Мефодіївського товариства, несправедливо засуджують піднесення східнослов'янської гуманістичної традиції XIX ст.

Але, знаючи про певні викривлення у романах і повістях історичного факту, ні в якому разі не можна вилучати ці твори із вивчення. Адже в цілому вони написані з великою художньою майстерністю. Потрібно лише звернути увагу учнів на подібні викривлення історичної правди і подати історичні факти в усій їх достовірності. І тут так званий «метод від супротивного» теж у значній мірі сприятиме вихованню національних ідеалів.

Отже, маючи в собі цікаві відомості про національних героїв, багатство їх внутрішнього світу, твори української художньої документально-біографічної прози в значній мірі сприятимуть формуванню менталітету українця в підростаючого покоління.

#### Література:

1. Іваненко О. Тарасові шляхи. К., Веселка, 1989, 758 с.
2. Куліш П. Життя Куліша. Твори в 2-х т., К., Наукова думка, 1994, Т. 1, 750 с.
3. Morois A. Aspect of biography, Camb; 1929, 178 p.
4. Нахлік Е. К. Пантелеймон Куліш (Куліш П. Твори у 2-х т. К., Наудова думка, 1994, Т. 1, 750 с.)
5. Ходорківський І. Д. Образ митця, К., Дніпро, 1985, 136 с.
6. Кичевський Д. Історія української літератури. Тернопіль: Феміна, 1994, 480 с.

Л. М. УДОВИЧЕНКО,

м. Київ

## ВПЛИВ ГЕРОЇЧНОГО ЕПОСУ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ ДОБИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ

Розбудова нової Української держави неможлива без пробудження національної свідомості її громадян. Особлива значущість цього процесу обумовлена відсутністю у багатьох українців усвідомлення і сприйняття себе як частки народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації: Робота над вирішенням цих проблем повинна починатися у сім'ї і продовжуватися у школі. Зарадити справі може створення якісно нової системи національного виховання та освіти, яка б формувала цю рису особистості.

Уведення нового курсу «Зарубіжна література» до навчальних планів середньої загальноосвітньої школи допоможе досягненню загальної мети літературної освіти, що підкреслюється у проекті її концепції: «ввести учнів у світ прекрасного, прилучати їх до національного і світового мистецтва слова... формувати на цій основі правильне розуміння загальнолюдських цінностей і цим сприяти вихованню духовного багатства, відданому своєму народові громадянина вільної України».

Кожна дитина, кожна людина повинна знати, що надбали її пращури, що вони внесли в скарбницю загальнолюдської історії та культури — лише тоді вона зможе взяти найкраще, використовуючи його у самостійному житті, і піти далі.

Особлива роль у цьому процесі відводиться вивченню в школах української літератури у взаємозв'язку із зарубіжною, оскільки без усвідомлення проблеми літературних зв'язків і взаємодій неможливе справжнє наукове вивчення ні світового, ні національного літературного процесу.

Як підкреслював видатний діяч української літератури І. Франко, національні літератури розвиваються «не по шаблону, бо залежать від комплексу місцевих умов — соціальних, історичних, етичних, географічних тощо» (1).

У літературних явищах він вбачає поєднання «свого, місцевого, оригінального і своєрідного із привозним, чужим, перейнятим із довговікових міжнародних зносин».

(1) Франко І. Я. Збірник творів в 50-ти томах. — К., 1982, с. 387.

У попередні роки література у школах вивчалась окремими уривками, що перешкоджало уявити літературний процес як єдине ціле. Чи можна проілюструвати учням безперервність розвитку культури, не звертаючи уваги на зарубіжні літературні пам'ятки, наприклад, античності і середньовіччя?

Вже здійснюються спроби для вирішення цієї проблеми. Серед них необхідно відзначати розширення шкільного курсу зарубіжної літератури і введення до нього Біблії, цього популярного твору мистецтва і скарбниці народної мудрості. Від вивчення Книги Книг не можна відмовитись і тому, що без знання її залишається незрозумілим багато фактів світової культури. І йдеться не лише про ідейний зв'язок між ними. Релігійна спрямованість і мета морального удосконалення пройшли через багато творів світової літератури. Вони можуть бути для когось бризками від джерела живої води, яка б'є в глибині народного життя і давала живильну силу і пращурам, і дає її нащадкам. Що це джерло нескінченне, доводить наш час.

Цілком слушно розглядати у школі героїчний епос зрілого середньовіччя після вивчення Біблійних оповідей про Самсона і Давида та Голлафа (за програмою 7-го класу). Таким чином ми краще продемонструємо те, що міжнародна літературна взаємність — складний і багатогранний процес, який включає ряд аспектів:

1) типологічні сходження, відповідності, аналогії між літературними явищами в різних письменствах, що породжується дією спільних закономірностей і чинників суспільного і художнього розвитку людства;

2) контактено-генетичні зв'язки національних літератур, які мають різні форми і прояви (спільні джерела творів, що належать до різних літератур; рецепція творів із інших літератур; міжнародні літературні впливи; запозичення і наслідування; переклади, переспіви тощо).

Пристаюючи у 7 класі до вивчення героїчного епосу народів світу, учитель повинен повідомити учнів, що цей жанр народної літератури доби середньовіччя найбільш значний, основні його пам'ятки оформились у XI—XIV ст. До важливіших з них належать французька «Пісня про Роланда», іспанська «Пісня про мого Сіда», німецька «Пісня про Нібелунгів», південно-слов'янські пісні Косівського Поля і Марка Королевича, східно-слов'янське «Слово о полку Ігоревім».

Основним змістом епосу стало зображення боротьби за свободу і незалежність народу, героєм — легендарний богатир, захисник народу і рідної землі від зовнішніх ворогів

та феодальних міжусобиць. Він не наділений міфологічними якостями персонажів епосу доби раннього середньовіччя, але його надзвичайна фізична сила, непохитна мужність, воїнська доблесть, моральна досконалість відображають уявлення народу про героїчну особистість і норми її поведінки. Епічні узагальнення висловлюються засобами героїчної ідеалізації.

У більшості випадків художники середньовіччя свідомо переробляли дійсність залежності від свого ідеалу і світосприйняття. Художній образ — це завжди модель не лише дійсності, але й ставлення до неї митця. У творах, що відтворюють біблійні сюжети або пов'язані з релігією, художник намагається висловити свій ідеал, наближаючи до нього дійсність, намагається втілити красу, — але не ту красу, яку можна побачити очима, тому що вона вважалася низькою, несправжньою, перекрученою, а красу, сховану від очей і доступну лише внутрішньому, духовному зору. Ось чому у народному героїчному епосі з'являється змалювання внутрішнього стану героїв.

Під час вивчення літератури середньовіччя в школі, підготовки до її сприйняття учителю необхідно підкреслити важливу рису ідейно-естетичної своєрідності епосу, яка полягає в історичній основі, поетично переосмисленій з точки зору народної ідеології. Класичний героїчний епос висловлює загальнонародні інтереси, відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні національної свідомості кожного народу.

Історичні події отримують інтерпретацію та забарвлення. Візьмемо для прикладу французьку «Пісню про Роланда».

У 778 році Карл Великий, втручаючись у внутрішні чвари іспанських маврів, розпочав похід в Іспанію, де захопив декілька міст і взяв в облогу Сарагосу. Але, не зумівши захопити її, був змушений повернутися до Франції. Під час переходу через Піренеї ар'єргард військ Карла зазнав нападу басків, які населяють їх східну частину, і був розбитий. У бою, разом з іншими вельможними воїнами, загинув Хруодланд, Маркграф Британії.

У «Пісні про Роланда» ця незначна подія творчим уявленням народу була перетворена в значну і трагічну картину патріотичного подвигу в ім'я слави рідної землі.

Патріотичний пафос «Пісні...» тісно пов'язаний з ідеєю національно-релігійної боротьби з мусульманством і важливою місією Франції у цій боротьбі, яка пройшла через весь твір.

Під час вивчення героїчного епосу народів світу ми говоримо учням про їх історичну основу, героїчно-патріотичний ідеал народу, фантастичні елементи в творі, гіперболізм у

відтворенні надій, монументальність та ідеалізацію образів. Але чомусь не звертаємо уваги на роль церкви у середні віки, на роль християнства. Проте важливо було б усвідомити, що пісні відбивають слід хрестових походів, що надає їм нового ідейного забарвлення, визначає тлумачення образів Карла, Роланда, архієпископа Турпіна (у «Пісні про Роланда»), Сіда, дон Ієроме (у «Пісні про мого Сіда»), Хагелу (у «Пісні про Нібелунгів»).

Для поліпшення цієї роботи необхідно після сприйняття твору провести словникову роботу, під час якої розповісти про біблійних героїв Святого Михаїла, Святого Петра, архангела Гавриїла, про ангелів та сатану, мучеників; з'ясувати, хто такі нехристи, невірні, язичники; розтлумачити слова: хрещення, обідня, рай, сповідь, благословіння, молитва тощо, які можуть бути незнайомі учням. Цей елемент уроку, безперечно, допоможе учням глибше осягнути ідейний зміст твору і піднести якісний рівень елементів аналізу, використаних, наприклад, при характеристиці головних героїв.

Християнський світ у «Пісні про Роланда» очолює Карл Великий, образ якого поданий гіперболічно й ідеалізовано. Він завжди справедливий і лагідний, хоча може бути і суворим до зрадників, непереможний у бою, і Бог — помічник йому у всіх справах. Так, на прохання франків, Бог продовжив день, щоб до заходу сонця Карл помстився за смерть Роланда та його загну, самого короля від смертельної рани вмиль зцілює архангел Гавриїл. Постійно підкреслюється небесна підтримка тому, що франки виконують у поемі «Божественну», «Богоугодну справу», а численні небесні знамення, релігійні заклики, молитви надихають їх на боротьбу з «поганцями», викорінення «язичництва».

Взагалі, необхідно відзначити, що релігійна тематика, яку ми знаходимо у «Пісні про Роланда», незначною мірою перебільшуватиме, те, що витало у повітрі і належало до загального ідейного запасу доби.

Стосовно ж образу Роланда можна відзначити, що він зображений двоякого роду лицарем — васалом Карла I васалом Бога, ототожнюючи їх, тому що являє собою відданого «на меснику» Бога на землі і справжнього християнина. Перед самою смертю Роланд простягає свою лицарську рукавицю до неба, і це означає, що відтоді він вручає себе небесному сюзерену — Богу. Релігійний елемент орієнтує наше розуміння образу Роланда і етичну оцінку його, але не поглинає його цілком і не тлумачить його сутності. Він залишається хоробрим, відданим і чесним громадянином «милої Франції».

Автор приділяє також досить уваги образу архієпископа

Турпіна. У середньовічній літературі часто зустрічаються воїни у рясі, які однаково добре володіють і «божим словом», і мечем. Образ цей не позбавлений гумористичного забарвлення. Так, архієпископ читає настанови своїй пастві:

Той і гроша не вартий, хто є боягузом.

Нехай іде собі в монастир.

У кінці ронсевальської битви Турпін перед смертю благословляє убитих французьких лицарів. Наповнений істинної доброти і глибокої людської ніжності, являє собою єдність меча і христа у боротьбі з «нехристями».

Воїн — священник Турпін розглядається багатьма літературознавцями як попередник брата Жана із роману Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель». І тому матеріал, засвоєний учнями під час розгляду образу архієпископа із «Пісні про Роланда», може бути використаний у 9-му класі під час актуалізації опорних знань під час вивчення літератури доби Відродження.

На заключному етапі роботи над «Піснею про Роланда» вчитель може запропонувати учням відповісти на такі проблемні запитання, які пов'язані і з головною ідеєю твору, і з християнською мораллю. Наприклад: 1. Епос середньовіччя відбиває духовне життя своїх творців. Чому ми можемо зараз у них повчитися і що можемо наслідувати?

2. Чи зраджували тебе колись у житті? Чи зміг ти це пробачити, чому? А як зараз ставишся до цієї людини?

Відповіді на подібні запитання допоможуть учням усвідомити, що доля країни залежить лише від її громадян, що ми повинні любити свою Батьківщину і свій народ так, як любили їх герої середньовічного епосу, що потрібно бути завжди готовими заради волі і честі віддати своє життя, як це зробив Роланд чи Турпін, бути завжди такими відданими і стійкими. І менше було б таких зрадників, як Гвенелон. Отже, розвиваючи патріотичні почуття, ми не залишимо поза увагою і формування моральних якостей дитини.

Наступну пам'ятку середньовічної літератури «Пісню про мого Сіда» доцільно вивчати після «Пісні про Роланда».

На етапі підготовки до сприйняття твору вчителю необхідно подати учням історичну довідку, яка б довела, що середньовічна Іспанія являє собою прекрасний зразок тісної культурної взаємодії Сходу і Заходу, що вона була своєрідним шляхом, по якому доходили до Європи елементи східної культури. Тому він може використати й інформацію про те, що з II по IV ст. відбувається християнізація Іспанії. А протягом восьми століть (VIII—XV) іспанський народ боровся з арабськими завойовниками, котрі захопили майже весь Піре-

нейський півострів, приєднавши Іспанію до Арабського халіфату. Тільки на півночі, в горах, утворилось незалежне королівство Астурія, яке в туж мить постало проти завойовників. Розпочалась тривала боротьба місцевого населення з мавро-арабськими загарбниками.

Завдяки патріотичному інтузіазмі і самовідданості народу Іспанія під кінець XV ст. повністю звільнилась від іноземного панування. У процесі реконквісти (відвойовування народами Піренейського півострова територій, захоплених арабами) склалась Іспанська держава, сформувався народний характер:

На розвиток іспанської культури раннього середньовіччя великий вплив мали античність і християнство. Велику роль у житті Іспанії відіграла також розвинута на той час арабська культура. Зокрема, вона послабила вплив католицької церкви, яка була неспроможною здійснювати сильний натиск на інтелектуальне життя країни, як це було у сусідній Франції та деяких інших європейських державах.

На етапі сприйняття художнього твору пропонуємо використовувати метод творчого читання з різними його засобами (коментоване, повторне, вибіркове читання, читання в ролях...), звертаючи увагу на основні моменти вибраного уривка. Наприклад, якщо вчитель вирішив звернути увагу на християнські елементи «Пісні про мого Сіда», то необхідно відзначити, що герой поеми Сід всі свої сили віддає боротьбі з мусульманством, тоді як історична особа — Руй Діас, перебуває на службі то в іспанських, то в мавританських правителів. Доцільно відповісти на запитання: «Чому ми знаходимо такі розходження між образом Сіда та його історичним прообразом?». І з'ясувати, що головний герой втілює ідеали народного борця за свободу, національну могутність та єднання навколо сильної королівської влади. Або той епізод, де Сід із вдячністю приймає бойове поповнення і промовляє до своїх соратників такі слова: «Благаю Бога, щоб дано мені було ще перед смертю зробити добре для вас за те, що ви задля мене кинули свої домівки, і віддати вам утроє проти його, що ви пожертвували».

Але тут потрібно наголосити на тому, що іспанська поема відрізняється від «Пісні про Роланда» відсутністю релігійної екзальтації, фанатизму. Релігійні елементи займають у ній скромне місце. Хоча герої досить часто моляться, в тяжкі хвилини життя згадують Діву Марію, але це скоріше зовнішня релігійність. У ній зовсім немає релігійної нетерпимості, такої значної у французькій poemі. Правда, у «Пісні...» зазначено, що Сід свою дружину і малолітніх до-

нюк залишає під захистом монастиря, довіряючи таким чином Богові, та і боротьба з маврами ведеться в ім'я «доброгo християнства», але при цьому виявляється, що для дружини Сіда це можливість «добути собі хліб насущний», «заслужити плату». Та і самі відносини з дівою Марією будуються на «взаємовигідному ґрунті»: перед тим, як піти у вигнання, Сід просить покровительства в обмін на майбутні багаті дари. Це свідчить про те, релігія у часи виникнення поеми втрачає свою значущість, починає зникати ненависть до іновірців, і людину більше оцінюють не за релігійною приналежністю, а за особистими якостями.

Під час наступної бесіди радимо зазначити, що любов до Батьківщини, мужність, стійкість духу, доброта притаманні і єпископу дон Жероме, «хоробрішому із прелатів». Він, як і архієпископ Турпін із «Пісні про Роланда», в одночас б'ється із маврами і благословляє іспанських воїнів на ратний подвиг.

Після бесіди можна запропонувати учням відповісти на такі запитання, які стосуються і релігійного аспекту твору:

1. Якою була головна мета боротьби Роланда і Сіда у героїчних поемах середньовіччя? Чи є щось спільне між нею і метою війни у біблійних оповідях про Самсона, Давида та Голяфа?

2. Що спільного і що нового ви знаходите у сюжетах поем та оповідей?

Цим ми певним чином продемонструємо причини невмирущої популярності Біблії у різні часи і характеризуємо своєрідну галерею героїв, одночасно мужніх і люблячих свою Батьківщину, самовідданих своїй землі і народу. Скільки вже вони зробили для того, щоб людина стала, за їх переконаннями, більш щасливою і вільною...

Познайомивши учнів із змістом поеми, вчитель у доступній формі розкриває художні особливості «Пісні про мого Сіда». Цьому твору, як і всьому іспанському епосу, притаманне тяжіння до реального, буденного життя, помірність фантастичних елементів, оптимістичне світосприйняття.

Цілком слушно після вивчення «Пісні про мого Сіда» перейти до вивчення іншої видатної пам'ятки героїчного епосу середньовіччя — німецької «Пісні про Нібелунгів», тому що німецький епос не відзначається таким патріотичним і релігійним пафосом, як «Пісня про Роланда», не звучить тут, на відміну від «Пісні про мого Сіда», ідея національного єднання, мрія про звільнення рідної езми від ворогової навали «невірних». У поемі відобразилась лицарська мораль з її культом вірного служіння сеньйору, поклоніння прекрас-



ній дамі й жорстокого ставлення до «особистих» ворогів. Вона створена близько 1200 р. (пізніше тих, що розглядались вище), реалізуючи історико-хронологічний підхід до вивчення літератури в школі. З точки зору християнських тенденцій у середньовічній літературі необхідно наголосити, що, в усній традиції пісні, із яких потім розвинулась поема, існували в язичницький період, тоді як писемну форму вони надбали через століття після християнізації за допомогою латинського алфавіту. Але все ж таки християнська ідеологія не визначає її змісту і тональності.

Доцільно, однак, на етапі сприйняття художнього твору, який краще провести у формі переказу основних подій сюжету та виразного читання найбільш цікавих епізодів, звернути увагу учнів на те, що один із головних героїв поеми Хеген, вірний васал Брюнхіди, повністю вірить у Судьбу, приписану людині Богом, яку обов'язково належить прийняти. Навіть після того, як віщі жони (пророки) відкривають Хагену, що ніхто із бургундів не повернеться живим із країни Етцеля, він знищує човен — єдиний засіб переплести річку, щоб ніхто не міг відступити. Одного разу вирішивши, він демонструє максимум рішучості, мужності, і відданості своїй господині.

Такі елементи християнства, як віра в долю, пророцтво у «Пісні про Нібелунгів» більше говорить про моральні заповіді поведінки, обов'язкові для благородного воїна, які підлягають в пісні іспитам. Більш цікавим для епосу було, мабуть, нове підтвердження старих і тому особливо цінних моральних істин, ніж демонстрація безумовної віри у Бога. Можливо, тому не всі персонажі з достоїнством витримують таку своєрідну перевірку, як це трапляється у випадках із Гунтером, Брюнхільдою чи Етцелем. Вищезгадані християнські елементи надають розповіді архаїчності, яка дозволяє встановити часову дистанцію між сучасністю і давно минулими днями.

На заключному етапі вивчення героїчного епосу середньовіччя пропонуємо невелику творчу роботу, під час якої учні повинні відповісти на запитання: «Які риси характеру поєднують герої епосу Західної Європи доби середньовіччя із біблійними Самсоном та Давидом? Чи доводилося вам зустрічати таких людей у своєму житті?». Але перед цим необхідно наголосити, що кожна епоха по-своєму тлумачить історію, виходячи із притаманного їй розуміння суспільної причинності. Незважаючи на те, що змальовані в епосі події не повністю збігаються з нашими моральними нормама<sup>11</sup>

(христові походи, спрямовані проти свободи віросповідання), тому що вірування зазнають постійно змін, ми відзначаємо, що вони підкреслюють ті ж переваги: мужність, вірність, чесність — і ставляться з презирством до тих же вад: зрада, боягузство, неправда. Чому таке відбувається? Тому що ці добродійники являють собою одну із необхідних умов існування всякої цивілізації?

## В. М. СКРИПКА,

Кривий Ріг

### ПРО Т. ЗВ. ШЛІФУВАННЯ У ФОЛЬКЛОРИ

У нас виробилося цілісне вчення про шліфування як систему принципів і критеріїв, що підпирають і несуть здобутки високодейної новотворчості. Проти шліфування як такого ми нічого не маємо. Хто б милувався нешліфованим алмазом? А так, діамант — краса, люди життя віддають. Приємно тримати в руках будь-яку відшліфовану болванку. Нащо вже граніт, відшліфований — видається навіть теплим.

Далі це первісне поняття слова розширюється. Так, спортсмен шліфує, частіше вживають термін відпрацьовує, відповідні рухи, вправи. Солдат — крок, маніпуляції з рушницею, цілий комплекс поведінки в шерензі. Миле видовище. Далі читач сам за бажанням може розширити приклади зі сфери шліфування. А ми перейдемо до фольклору, в якому термін шліфування настільки прижився, що, здається, тут він і народився:

Може знайдеться ревний слуга істини і вивудить слово «шліфування» з якого середньовічного трактату. Для нас то було б цікаво, але не суть важливо. Принаймні, нам відомо, що скористався ним І. Франко, і важливо, що він умовно вжив його щодо фольклорного твору. «Вже складена (якоюсь особою — В. С.), та пісня переходить в уста народу, який завершує в ній те, що в артистичній поезії називається шліфуванням». Зрозуміло, І. Франко шукав термін для визначення явища-процесу. Але як він далі характеризує життя пісні, той спосіб життя, процес в його інтерпретації — зовсім не шліфування. Ось, буквально, продовження цитати: «В кожній околиці відповідно до діалекту, клімату, місцевості і звичаїв нова пісня потроху змінюється: незвичні або надто індивідуальні її риси затираються, провінціалізми з однієї околиці поступаються місцем іншим; в міру кращої або гіршої пам'яті співака одні строфи випадають, прибувають ін-

ші; вирвані з якоїсь іншої пісні, ті знову підлягають повільній зміні та скороченню, і в такий спосіб пісня повільно розщеплюється на велику кількість варіантів, в яких первісний мотив з часом підлягає перетворенню, затемненню або розвиненню то в один, то в другий бік, і з яких потім при відповідних обставинах можуть виробитись окремі пісні на близькі, але мало між собою схожі мотиви»<sup>1</sup>. Найкраще по суті, до того ж образно, висловився М. Грушевський: «Твір не записаний, перепущений через усну традицію поколінь, часом довгого ряду їх... обтирається, шліфується, як камінь, несений водою»<sup>2</sup>.

Є й друга аналогія, і, здається, непогана. М. І. Калінін сказав: «Народ — це все одно, що золотошукач, він відбирає, зберігає і несе, шліфуючи протягом багатьох десятків, тільки найцінніше, найгеніальніше»<sup>3</sup>. Прочитуємо ще й Сталіна: «Народ свої пісні шліфує впродовж століть і доводить до вищого ступеня мистецтва»<sup>4</sup>. Якщо розглядати думку про шліфування в загальному плані, не проектувати на конкретні випадки сьогодення, то можна з нею погодитись. У трактуванні наших же теоретиків сучасного фольклору шліфування виглядає абсурдом. «На наших очах відбувається мистецьке шліфування пісень». І далі автори перебирають приклади (як один трафарет заміщає інший!).

#### Нешліфований:

Під горою, за горою  
Зашуміли буки  
А в Даниляк Лизавети  
Золотії руки.

#### Шліфований:

Ой над нашим Черемошем  
Зашуміли буки.  
Кажуть люди — в Лизавети  
Роботящі руки.

«Невиразне, «Під горою, за горою», — пишуть учені, — у другому варіанті замінено більш конкретним «Ой наш нашим Черемошем». Потім глибокодумно додають: «Другий варіант більш вдалий, але на цьому, зрозуміло, процес шліфування далеко не закінчився»<sup>5</sup>.

Може ми взяли невдале місце, то прочитуємо повністю міркування фольклористів. Ще один приклад. Одна й та ж співанка в різних місцях звучить по-різному:

Буковино, Буковино,  
Милий, любий краю,  
Я про тебе, Буковино,  
Радісно співаю.  
або:

Буковино, Буковино,  
Мій, коханий краю,  
Я про тебе, Буковино,  
Від душі співаю.

І, нарешті, більш вдалий варіант цієї співанки:

Буковино, Буковино,  
Мій радянський краю,<sup>6</sup>  
Я про тебе, Буковино,  
Радісно співаю.

Складний і тривалий процес шліфування народної пісні триває. І сьогодні ще, так би мовити, сирувата співанка завтра заіскриться у свій красі мудрого відшліфованого народного слова»<sup>7</sup>.

Другий пише: «поступово шліфуються в побуті» «старі» зразки пісень, створені на зорі радянської влади»<sup>8</sup>.

Третій: «Значна частина сучасних пісень ще перебуває в стані доробки і шліфування»<sup>9</sup>. Або: «В процесі масового шліфування пісні досягаються злагоженість, виправданість і міцність тексту»<sup>10</sup>.

Навіть таке застосування знайшов улюблений термін: «Завершили шліфування пісню всім хором під час розучування»<sup>11</sup>. Це говорить людина, яка намагається поетичне явище прослідкувати з моменту зародження, в процесі становлення.

В залежність від шліфування ставиться навіть сила узагальнення, типізації «Разом з тим слід відзначити, що різні за ступенем колективності та авторського опрацювання, шліфування твори героїчного епосу мають і різну силу узагальнень. Так, твори колективні, ті що пройшли значне за часом шліфування, містять більшої сили художні узагальнення явищ і подій радянської дійсності, мають більші досягнення щодо художньої типізації»<sup>12</sup>.

Отак замалим не кожен з науковців, коли візьметься теоретизувати, то обов'язково розкаже про шліфування, а то й покаже.

Мета цих викладок вчених не проста. Якщо трапляються «далеко недосконалі з естетичної точки зору» радянські пісні, так це тому, що вони «не зазнали того суворого колективного шліфування, яке забезпечило протягом віків високу художню цінність дожовтневим народним творам»<sup>13</sup>.

Добре. Про оті нешліфовані зразки.

1. Якщо народ їх не знає, не співає, то звідки візьметься те шліфування?

2. Як з однієї урочистої сцени на другу носив виконавець, що сумлінно завчив з журналу чи наукової розвідки, текст, то звідки ж візьметься шліфування?

3. Вони доживуть до завтра у головах науковців і в журналах? І шліфуватимуться? Така перспектива нами не врахована. Якщо воно з самого початку чортбатькознащо, то куди вже шліфуватися. Літпрацівники добре знайомі з

графоманською писаниною, вони її нюхом чують: «Деякі твори, — рецензує пісенну збірку про «маяків» М. Л. з Черкаського облвидаву, — викликають сумнів щодо фольклорно-поетичного значення: вони нагадують недосконалі вірші, вміщені в багатьох районних газетах»<sup>14</sup>. При цих словах професор-фольклорист, упорядник збірки, темпераментно вигукує (на полях: «Так шліфовка відбувається з часом».

У принципі про традиційні пісні. З цитати почнемо: «Думи протягом століть зазнали шліфування, варіювання, нового трактування в імпровізаціях кобзарів...»<sup>15</sup>. Не дуже сьогодні згадуються оці два критерії: варіювання, імпровізація. А шліфування всього не вирішує, воно не вивозить. Якщо виконавець вживе замість одного образу, я не кажу про слово, інший — це для мене не показник шліфування. А це для мене цінний речник нового бачення світу, може локалізм, може звук нової доби, психічний порух людини іншої якоїсь верстви, або людини з іншим досвідом, а чи з більшим (меншим) талантом. Отже до чого шліфування? Народу явно ні до чого оте шліфування. Він співає від душі, уподобане виспіває, а не метикує, як би його ще заковиристіше скласти. Пісенні рядки в нього виникли — ото й найкраще.

Але шліфування має право на існування. Хіба ми зовсім його заперечуємо. Тільки йому слід знайти притулок. Необхідно бачити, звідки воно й до чого.

Без шліфовки не можуть обійтися одинаки — подвижники радянського фольклору: М. Бондаренко, Кривошеїв, Г. Білецька, Л. Чижук, О. Добахова і ін. І звісно, може найперше, учені люди. Академіки, професори, редактори.

Ще пісня творилася, а шліфувальщики вже на неї чекали. Вони, як верстатами, орудували кобзарями, і народними співаками. Читаємо: «Спілка письменників України прийняла в свої ряди найкращих кобзарів: Ф. Д. Кушнерика, Є. Х. Мовчана, П. В. Носача, І. С. Івченка і двох колгоспних поетів Х. Д. Литвиненко і Л. С. Шпиная. Для систематичної творчої допомоги ухвалено було прикріпити до них окремих письменників та поетів»<sup>18</sup>. І там же цей автор, акад. Ю. Соколов, тоді директор інституту фольклору, пише: «Треба вказувати народним творцям, що погано і що добре і в якому напрямку слід розвивати своє мистецтво»<sup>17</sup>. В одне писав і фольклорист Д. Кушнарєнко: «Зараз Христя Литвиненко працює над великими поемами з колгоспного життя. В своїй праці над новими творами Литвиненко потребує великої допомоги»<sup>18</sup>.

Отам шліфували. Аякже. Були навіть вузько спеціалізовані консультанти-помічники. Скажімо, Д. Косарик, той пользував самодіяльних митців, що бралися за Шевченківську тематику. За його помочі у 1939 році виникають і думи і пісні про Шевченка. А яке б воно все було цікаве без корегування, редагування, шліфування.

А про що згадує М. Бондаренко. Читали ж, як їй Нехода та Рильський «допомогли». Але це, так би мовити, «біля джерел». Чи не найпотрібніше вчення про шліфування потім, на іншій стадії. Допустимо, твір є, час плине. А потреби народу ростуть. Свідомість росте. Народ не шліфує. Мертве — для нього вмерло. Але вчений-ювелір вибирає із сміття цінні крупинки. Він же — ідеолог, озброєний методологією, принципами партійності, народності і класовості, тямить, що треба, а що віджило. Поглянемо на оцей текст, надрукований у кількох збірках:

Трактористи молоді, молоді,  
Юнаки бадьорі.  
Прапор має угорі,  
Прапор наш червоний,  
Колектив наш впереді, впереді,  
Колектив заможний.  
Наближається весна,  
Тане сніг по нивах.  
Роз'їжджались трактори, трактори,  
Скрізь по колективах.  
Чорнокрилі солоколи  
До весни готові.<sup>19</sup>

Про цю тарабанщину у формі пісні говорити нічого. Не віряться, щоб народ споживав подібну потеруху. Думається, до виродження естетичних смаків народ ще не докотився, але не це питання головне.

А де ж ви, товаришочки, поділи останній куплет пісні:

Всі до праці як один,  
Не дрімайте, хлопці,  
Рапорт Сталіну пошлем  
За врожай високий.<sup>20</sup>

Як корова язиком злизала. Народ розлюбив Сталіна. Вчені скажуть: «І то так, а потім ви мали як раз нагоду переконатись, яка воно «шліфовка». Другий приклад. Звертання учасників художньої олімпіади, заримоване, з яким верхо-

винці звертаються до слухачів у залі — видається за фольклор. Саме це — вже оногого.

Ми прийшли із верховини,  
Приїхали з полонини.  
Шлють привіт вам, рідні браття,  
Колгоспники Закарпаття,  
У колгоспах жито зріє  
І пшениця золотіє.  
І живуть, як рідні браття,  
Колгоспники Закарпаття.<sup>21</sup>

І так з повторенням двох останніх рядків ідуть куплети: 3) «ми колгоспи заснували і куркулів геть прогнали»; 4) «У колгоспах наше щастя, бо в колгоспах вільна праця»; 5) «спільно стали всі робити, стала земля хліб родити»; 6) «У колгоспі Димитрова», кукурудза ой здорова»; 7) «У колгоспі п'ятирічка» (рима річка — підставляти можна молоко, кукурудза) пшениця тече як річка»; 8) «Ми тепер щасливі стали, щастя дав товариш Сталін».

Дуже примітивні, як бачите, куплети і до нудоти довга пісня. Коли М. Кречко поїхав у Великий Бичків і сам записав п'ять куплетів вище наведеної пісні, то три йому вже «не попалися...»<sup>22</sup>.

Це — шліфування (?!). А якщо упорядники у примітці вказують на джерело, а передрукують без двох останніх та ще й замінюють слово «пшениця» на урожай («тече, як річка»)? То це теж, мабуть, шліфування? Чи була потреба? Один куплет («у колгоспі Димитрова») не стерчав аж такою зазубриною. Кінцевий вже викинуто, бо пов'язаний з іменем Вождя. Не всі зразки даної збірки вихолощувались (одна з форм шліфування). Без останнього куплета видрукувана пісня в іншому збірнику, і (співупорядники зазначили: «текст скорочено» (ще одна з форм шліфування!)<sup>23</sup>.

Ось як «шліфувались» твори одного з фундаторів радянського фольклору В. Перепелюка. Візьмемо один і той же твір за різні роки<sup>24</sup>.

1951

Дніпро каже, що з Волгою  
Великий Сталін розмовляв  
І, спасибі, до мене завітав —  
Ге, як орел, на кручав став,  
поглянув на хвилі ревучі  
І на весь світ величнучу правду сказав.

1960. Тут уже посередника — Сталін — нема: Дніпро безпосередньо звертається до Волги.

- 1951 Тоді морем загомоніли усі радянські люди:  
«Як Сталін скаже, то так воно і буде».
- 1960 Тоді ж то морем загомоніли  
Всі радянські люди:  
«Як наша партія скаже,  
То так воно і буде».
- 1951 Прокладуть люди в степи безліч канав —  
Отак мудрий Сталін сказав.
- 1960 Простягнуть люди в степи безліч канав, —  
Отак весь народ сказав.
- 1951 Низенько вклоняються хліба колосками,  
Тополі верхами  
Батькові Сталіну за слово правдивеє,  
За його думи вічно молодії.
- 1960 Нашій партії великій за слово правдивеє,  
За її думи вічно молодії.

Такі богоугодні уточнення — або замовлені кобзареві, або вчені-професори самі придумали. Можливе, певно, ще й тре-те різночитання, яке дало науковцю підставу згадати Леніна, написавши таке: «У творі Володимира Перепелюка «Дума про Дніпро і Каховку» малюється велична картина грандіозного будівництва на Дніпрі та говориться про те, як «Леніновим сонцем» освітлюються придніпровські міста і села»<sup>25</sup>.

Є певне явище в сучасному фольклорі, процес проходить, щось діється, яке дехто назвав шліфовкою. Але то не шліфовка. Істина не зразу дається, та вчені до неї наблизилась, трохи розкусили, коли пишуть: «Упорядники в своїй роботі стикалися з фактами, редагування текстів, а то і з випадками прямої фальсифікації»<sup>26</sup>. Он як воно справді йменується.

Шліфування підіймається до проблеми проблем, стає символом нашого часу, життя. Від нього температурить наших учених, перед очима їм мерехтять невирішені питання. Скажімо, не яловим є питання і доречно його ставити науковцю: «Яким чином і в якій мірі народні маси впливають на рівень літератури?» І про шліфування тут мовилося б найменше. Натомість послухайте: «Як відомо, кожен літературний твір має три компоненти: ідейний зміст, художню форму і мову. Яку ж участь брали і беруть народні маси в створенні та розвитку ідейних цінностей літератури, у шліфуванні художньої форми, в збагаченні мови?»<sup>27</sup>.

І друге питання: «Яка ж роль народу в шліфуванні літературної форми, літературної майстерності?»<sup>28</sup>.

Читач може вимогливо сказати: «Якщо дослідник встано-



вив, ви таки не замовчуйте, яка роль...». А чого мені приховувати, цитую: «величезна роль народу у формуванні і розвитку естетичних смаків та ідеалів, у шліфуванні поетичних, композиційних та інших образотворчих засобів не тільки фольклору, а й професійної літератури та мистецтва»<sup>29</sup>. Величезна!

Шліфування виявилось таким спасенням, що захопило і деяких солідних людей взятися за розсекречення пісенної творчості. Варто було б поштудіювати літературу, як творили вдвох Ільф і Петров та втрьох Кукринікси, щоб порівняти з творенням у фольклорі.

А пісня приміром так виникає. Почнемо по-старшинству: «Я уявив собі процес утворення цієї пісні. Сонячний день. Відпочинок. М'язова втома, яку так часто супроводить духовне піднесення. Одна заспівала... друга підхопила... третя додала... А та — тихенько пішла в танець... За нею — інші... засміялися самі з себе, а тоді ще з більшим завзяттям почали знову... — і вродилася пісня»<sup>30</sup>. Не так пастильно, не так красиво, але так само інтерпретує таємницю другий автор. Правда, є в нього своє мистецтво, ми назвемо (визначення для роботи, невідшліфоване) науковим бароко, як-от: перший автор — зачинатель, індивід, першооснова, особливості таланту, прямий виклад думок, зайві локальні риси, доробляє деталі.

«Нерідко в пісні перший автор-зачинатель, чи це група творців, чи окремих індивідів, складає першооснову (перший зачинатель — то й першооснова, а якщо основа — Сталін, а потім, шліфуючи, її викинути, то твір буде без першооснови? — даруйте моє втручання — В. С.) поетичного твору, другий автор, скажімо, виходячи з особливостей свого таланту, додає художній паралелізм у заспіві, третій на тій же основі замінює прямий виклад думок метафорою, алегорією, четвертий — знаходить значно свіжі, кращі епітети, порівняння, п'ятий — знімає зайві локальні риси і збагачує, типізує характери, обставини, шостий — доробляє деталі твору. З часом такий твір набуває ідейно-художньої довершеності»<sup>31</sup>. Тобто пошліфувало шість чоловік — і маєте довершеність: слово шліфування було тут лишнє, але такі теорії-казки народилися, коли за основний принцип фольклористика покладає шліфування. Не хотів я втручатися вдруге під час цитування. Виникає питання. А якщо зачинателем будуть другий, третій і четвертий в одній особі, яка має талант і до паралелізму, до метафори, і до свіжого епітету (а з талантом так воно й буває), то що робити «першому автору-зачинателю»? П'ятому, відомо, робота буде: «знімати

зайві локальні риси і збагачувати». З шостим теж не біда. А от що першому робити? Мізкування академічно грамотних людей не дають спокою і товаришам з периферії. Вони теж не проти поділитися спостереженнями, як виникають пісні. «Тексти пісень дівчата складають самі: кожна по слову — і пісня»<sup>32</sup>.

Уже й «варіація тексту не є обов'язковою ознакою фольклорності, так само як і усність його поширення»<sup>33</sup>. Он як: Але з іншого боку, то вірне зауваження, бо часто текст не йде далі свого творця. Його побутування анекдотичне: сам створив і сам напам'ять вивчив. І тому-то тямущому фольклористу нема чого урочисто, глибокодумно виважувати той факт і розводити про ознаки фольклорності, коли тексту знаходять окремого виконавця чи групуку в надрах художньої самодіяльності; інколи за вказівкою райкому партії, під час районної, обласної олімпіади, бо ж «місцеві досягнення», свої «маяки» тощо мусять фігурувати, звучати. Інакше... «На кий біс тоді, нам ота самодеятельность і за що ви хліб їсте», — отак міркує і рішає начальство.

Звідки і взятись варіантності. Тепер виникає питання: «Яка фольклорність того твору?». Чи дуже він фольклорний, коли сам Петя або Коля і Оля разом виконають його зі сцени в ювілейний рік (67 чи 70-й), там його підстереже і вловить у торбу хай навіть академічний фольклорист? А втім, ми забули: спів Петі і Олі — Колі не обов'язкові — учність же поширення теж не обов'язкова! То не краще вже фольклористу-упоряднику збірки самому тексти створити!! Із теорією буде гаразд: ні тобі варіативності, ні тобі усності. Але знову ж наскільки фольклорним, хоча і створений фольклористом, буде той текст? Ось про що треба кріпко думати, а не ставити питання: обов'язкова ознака фольклору варіантність чи не обов'язкова.

Нам приємно тут відзначити, що не всіх фольклористів побила оця віспа — шліфування. Так, відомий учений з Ленінграду В. Є. Гусев вважає варіативність важливою ознакою фольклору, в якій концентруються і виявляють себе всі інші найважливіші визначальні критерії. Його власні спостереження, ґрунтовні міркування, як і посилення на зарубіжних фольклористів (В. Штейніц, А. Назор, С. Бурласова) цілком обґрунтовують положення, не залишають жодного сумніву, що варіативність залишається однією з суттєвих ознак і сучасного фольклору»<sup>34</sup>.

То як же шліфування? Подумайте: якщо «старе», як один казав, що «виникло на зорі радянської влади», або й старіше, додамо, нині шліфується, то виходить, одне

покоління, наші предки, задовольнялося субстратом, а друге, нове покоління, відшліфовувало. Це у різних площинах часу.

А якщо взяти твори сьогоднішнього дня, територіально розмежовані, то теж говорити про нешліфоване і шліфоване дивно: одні споживають сякий-такий продукт, обходяться напівфабрикатом, інші, сусіди, ближні чи дальні, — ті, куди твоє діло, їм того й не показуй. У них і смак витонченіший, а візьмуть чуже, неоковирне — то відшліфують. І так, і с'як — шкірка не натягується на кисіль.

Коли визначаєте хитромудре шліфування, тоді не звертайте уваги на варіантність, викиньте з вжитку і слово. Цього навіть і уявити не можна. Тим самим ми перкреслимо найпершу, найважливішу, найцікавішу ознаку фольклору. Варіантність — показник масовості, вічно живого творення, оновлення, молодості і краси, різноманітності, неповторності, невичерпного багатства фольклору.

### ПРИМІТКИ:

1. Франко І. Вибрані статті про народну творчість. — К., 1955, С. 57.
2. Грушевський М. Історія України, 1, С. 13.
3. Калинин М. И. О литературе. Л., 1949, С. 194.
4. Вопросы философии 1950, № 3, С. 239.
5. Буковина в піснях. Чернівці, 1957, С. 17.
6. Невизразне, бо співак, мабуть, не може знайти ні під горою, ні за горою уже тих буків, щоб оспівати (вирубані).
7. От, виявляється, ідеал, до якого все шліфовувалося.—В. С.
8. Буковина в піснях, 1957, С. 17—18.
9. Укр. нар. ліричні пісні, К., 1960, С. 4.
10. Там же, С. 7.
11. Кінько А. М. — Радянська пісня, К., 1967, С. 461.
12. Підручник «Укр. нар. поетична творчість», К., 1965, С. 381.
13. Рильський М. Т. — Зб. історичний епос сх. слов'ян, 1958, С. 44.
14. Лист від 30. У, 1961. ІМФЕ, ф. 14—3, од. зб. 435, АРК.
15. «Історичний епос сх. слов'ян, С. 55.
16. Народна творчість, 1939 № 2, С. 4.
17. Там же, С. 8—9.

18. Зб. «Поети колгоспного села». Вид Ан УРСР, К., — Л., 1940. С. 25.

19. Укр. рад. нар. пісні, К., 1955. С. 71; Радянська пісня, К., 1967.

20. Народна творчість, 1939, С. 82. Джерело, з якого усі друкують! У житті той «шедевр» навряд чи можна записати.

21. Українські народні пісні, К., 1951, С. 529—530.

22. Закарпатські народні пісні, — Ужгород, 1959, С. 230.

23. Укр. нар. думи та історичні пісні, К., 1955, С. 546.

24. Дума про Дніпро й Каховку. — «Жовтень», 1951, № 5, С. 8—9.

Дума про Дніпро й Каховку, Кременчук і Канів. — НТЕ, 1960, № 4.

25. Лавров Ф. І. З глибини серця. — «В. І. Ленін в укр. нар. поет. творчості». К., 1961, С. 21.

26. Путілов Б. М. Передмова. — Русский советский фольклор. Антология. 1967, С. 6.

27. Васильюнок. Вузлові питання науки про народну творчість. — НТЕ, 1962, № 2, С. 12.

28. Там же, С. 13.

29. Там же, С. 13.

30. Рильський М. Т. Розквіт народної творчості на Україні. — НТЕ, 1957, № 1, С. 19. Поет, асоціації якого широкі і часом неусвідомлені, схему процесу коли б не переніс з такого епізоду, йдеться про перебіг думок в голові однієї людини: «за думою дума» (Шевченко) Т. Г.).

31. Кінько А. М. Колективність народної творчості. НТЕ, 1957, № 1. С. 23.

32. НТЕ, 1961, № 2, С. 89.

33. Домановский З. Л. Сов. фольклор, вступительная. — Л., 1967, С. 14.

34. Гусев В. Е. О критериях фольклорности современного нар. твор.

Современный русский фольклор, Наука, М., 1966, С. 20—21.

М. З. КУШПА,

Ізмаїл

**РИСИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ХАРАКТЕРУ В РОМАНІ Г. П. ДАНИЛЕВСЬКОГО  
«БЕГЛЫЕ В НОВОРОССИИ»**

Відомий український філософ Д. Чижевський вважав, що вивчати національні риси характеру треба не тільки на матеріалі усної народної творчості, а й на творах конкретних письменників, тому, що їх настанови до світобачення і світосприйняття художніми засобами сформовані в атмосфері національних образотворчих традицій. В цьому плані цікавими для ґрунтовних психологічних досліджень української ментальності є твори вітчизняних письменників, насамперед українських, російськомовних, до яких належить Г. П. Данилевський. Незважаючи на категоричний відгук С.-Щедріна про роман «Беглые в Новороссии», цей твір цікавий передусім тому, що правдиво відтворює риси українського характеру в період кріпосного права.

Як стверджують дослідники української ментальності, провідною рисою національного характеру є антеїзм, тобто прив'язаність до жінки-матері, шляхетна любов до якої відтворює свовірідний духовний аристократизм української жінки.

В образі Оксани втілені найкращі риси характеру, властиві українській жінці — працьовитість (саме це наріжний камінь народної естетики, і тому звеличення героїні ведеться, як і в пісенній творчості, через показ трудової слави), вродливість (портретна характеристика передана за допомогою народно-поетичних засобів), пісенність і т. п. В жінці Левенчук бачить духовну берегиню дому, родини, з утратою якої не мислить свого існування: «...хата! — так и манят. Придешь, и все забыл. Ляжешь возле нее, прижмешься к ней, а в хате чисто, травами сухими пахнет».

Упорядження житла є проявом естетизму і свідчить про вираження надмірної жіночості національного характеру українця. Лише втрата коханої заставляє пасивного, покірливого, терпеливого Левенчука повстати проти гнобителів, і відстояти власну гідність (довготерпеливість українця страшна в своєму праведному гніві і помсті, він швидко спалахує, згає і тоді кається, прощає): «..наймуся к вам в кабалу, в крепость за вами запишусь, отдайте только ее мне!» — «Отдайте мою невесту! — сказал тогда бешено Левенчук... Это уже был не прежний хуторской пастух. Степи изменили его» — «:..живи, только не дерись больше с людьми православными!». Поєднання євангельної ідеї любові, милосердя і все-

прощення, народної традиції до жіноцтва дають можливість Левенчуку звільненій і збезцеченій Оксані сказати: «Ты, Оксана, молись богу, — шептал Левенчук (пор.: Всім нам Бог суддя—М. К.), а я тебе прощаю — ты не виновата...».

Самовідданому коханню українських втікачів протиставлена тваринна похіть російських поміщиків-колонізаторів, «грязных корыстолюбцев» (за думкою М. Костомарова любов до жінки матеріальна в росіян та духовна в українців): «Я ваших обрядов-с не соблюдаю»,

Прийдешні російські поміщики, живучи за язичницькими обрядами, крадуть болгарку Мілованку, українку Оксану, зневажаючи тим самим віковічні народні традиції та звичаї селян (див. глав. «Новая сабинянка»). За давньоримською міфологією під час святкування запрошені собінянки були викрадені юнаками. Цей звичай, за словами літописця Нестора, існував у російських слов'ян — «у радомичей, вятичей, северян были игры между полей, а не между сел; здесь во время игр, песен и плясок мужчины выбирали себе невест и уводили к себе в дома...» (Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Собр. М. Забылин. — М., 1990, с. 115).

Антеїзм має ще й зворотній бік — інфантильність, страх перед життям; виникає бажання заховатися від незрозумілого і ворожого світу в теплих обіймах жінки.

Тому не дивно, що закохавшись вдруге, Левенчук бажає втекти від багатвікового пригніченого стану.

Отже, Данилевський зумів не тільки показати трагедію селянства, але й вірно зрозуміти, що одна з причин панування кріпосного права криється саме в «українській душі». Не раз утрачаючи волю, незалежність, українець тужив за нею й одвічне прагнення боротьби за вольність відбив саме в морі пісень.

**Л. УДОВИЧЕНКО,**

Київ

### **ПИТАННЯ ПРО ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ БАГАТЬОХ НАУКОВИХ ТА ІСТОРИКО- ЛІТЕРАТУРНИХ КОНЦЕПЦІЙ**

Багато причин спонукають нині ставити питання про найсерйозніше переосмислення багатьох наукових та історико-літературних концепцій. Одна з них — це запровадження до шкільної програми Біблії та багатьох творів, автори яких торкалися релігійних тем, ідей, проблем тощо.

Художні твори, в яких порушувалася релігійна тематика, вимагають вдумливого і ретельного дослідження, оскільки нині школа відмовляється від трафарету, обов'язкових, зачасно визначених стандартів у навчанні і прагне перетворитися в місце озброєння учнів загальнолюдськими властивостями і цінностями.

Багато творів мистецтва залишаться незрозумілими, якщо не мати уявлення про Біблію як про видатну історико-літературну пам'ятку, скарбницю людської мудрості. Чи можна, скажімо, осмислити без знання християнських переказів та легенд «Повість минулих літ», «Слово про закон і благодать», «Життя пророка Аваакума», навіть «Слово о полку Ігоревім»?

А твори класичної літератури Ф. Достоєвського, І. Буніна, М. Булгакова, А. Ахматової?

Не буде до кінця осмисленим учнями сюжет роману Л. Толстого «Воскресіння» або поеми І. Франка «Мойсей», якщо ні вчитель, ні учні не звернуться до біблійних сюжетів та аналогій. Знання християнських заповідей, основних положень віри допоможуть визначити функції образів драми І. Вишенського, Лесі Українки, особливо — («В катакомбах») або призначення образу Луки у п'єсі, М. Горького «На дні». Не стане зрозумілою й життєва драма Авдія Калістратова із Айтматовської «Плахи» і пошуки в ній моральних цінностей без знання Біблії. Нового осмислення вимагають і твори В. Распутіна, Є. Євтушенка, В. Астаф'єва, в яких проблеми сучасності розв'язуються на ґрунті давніх пам'яток.

У цьому плані звернення до творчості Ф. М. Достоєвського, вивчення його етичних поглядів та уявлень про мораль-релігійну організацію суспільства є цілком своєчасними й актуальними, тому що творчість цього видатного письменника, філософа і мислителя спрямована в майбутнє:

Духовне багатство цієї спадщини, її багатогранність і суперечливість дозволяють ідеологам різноманітних напрямків бачити у великому письменнику і свого «пророка», і свого противника. Дискусійність багатьох вирішень Достоєвським проблем нікого не дивує. Так було ще й при житті цього автора.

Більше ста років історико-літературна доля Достоєвського тим чи іншим чином пов'язана з оцінкою світогляду письменника, який у дореволюційному літературознавстві так і залишився не розкритим для рівні наукового дослідження. Таке становище збереглося і тепер.

Так, у дискусіях 30-х років про співвідношення світогляду і творчості, світогляду і художнього методу, погляди Достоевського розглядались як реакційні. У 1957-му році у статі Храпченка М. Б. «Мировозрение и творчество» йшлося про суперечливість між світоглядом і творчістю письменника: «Мнения, заключающиеся в том, что мировозрение писателя во всех наиболее существенных его проявлениях было консервативным, не соответствует действительности».

Наприкінці 60-х — початку 70-х радянські вчені Б. Л. Сучко і М. Б. Храпченко звернулися до проблеми ставлення Достоевського до революції.

Протягом останніх десятиріч особливу увагу літературознавців привертає концепцію особистості в творчості Ф. М. Достоевського. Цю проблему досліджують М. А. Золотоносів, Н. Г. Медех, В. Г. Безносів, а також теорію свободи й морального вибору в його етиці (В. Я. Кирпотін, Ю. Г. Кудрявцев, Б. Л. Сучков).

Здійснюються спроби розгляду творів Достоевського з точки зору християнської моралі, що, на погляд, є цілком правомірним, оскільки сам Достоевський вважав себе людиною віруючою, і це не могло не відбитися на його творчості. Релігійно-моральні пошуки письменника, складні й суперечливі релігійні погляди досліджуються в працях В. А. Твардовської, М. Г. Шмідта, та А. Сараскіної.

Але поки що ці нові, нетрадиційні погляди на творчість Ф. М. Достоевського не розглядаються при вивченні його творів у школі.

До цього часу, працюючи у 10-му класі над романом Достоевського «Преступление и наказание», вчитель основну увагу приділяв думці про те, що будь-який злочин, з яких би мотивів він не був учинений, тягне за собою невинні жертви і нові злочини, а тому повинен бути покараним. І покарання повинно виражатися не тільки в презирстві суспільства, але й у муках совісті. Доречним було б нагадування учням про Нагорну проповідь Ісуса Христа, головна думка якої: покарання — це каяття, яке завжди приводить до самоочищення.

У всіх творах Достоевського завжди із особливим почуттям проводилась думка про любов і прощення як про вищий вияв моральної любові. Можливо, ключем до розуміння Достоевського можуть служити слова, вкладені в уста одного із героїв роману «Преступление и наказание» Мармеладова про прощення Богом деморалізованих у різних стосунках людей: злодіїв, вбивць, блудних, продажних і скривджених жінок, що є часто представниками найпалкішого релігійного почуття.



Роман являє собою багатопланову ілюстрацію до переказу про блудного сина євангельського епізоду прощення Христом грушниці. Адже основа християнської моралі полягає в любові до Бога і до ближнього як до самого себе. «Старайтесь быть еще добрее, любите, прощайте, жалеите. Если сами люди будут хороши, добры, благородны и жалостливы, то и гражданская жизнь станет несравненно сноснее, и самые несправедливости и тягости этой гражданской жизни смягчатся под целительным влиянием личной теплоты», — переконував Достоевський своїх читачів.

Його щирість, його піднесений пафос, сповнений добра, мудрости і чесності, його часто нагадування про християнство — все це може певною мірою благодійно впливати на читачів, особливо на молодших.

При такому підході (погляді) на нове розуміння роману Достоевського простежується його справжня глибина, тому наше попереднє прочитання роману можна вважати поверховим.

Тому необхідність звернення до християнських образів і сюжетів під час вивчення художніх творів викликана:

- проблемами морального і духовного відродження нації;
- прагненням більш глибокого усвідомлення ідеї твору і необхідністю нового прочитання класичних творів мистецтва.

## О. ЦАРУК,

Кривий Ріг

### УКРАЇНЦІ ЯК ЕТНІЧНИЙ ТА ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

Існування кожного народу, кожної нації є неможливим без встановлення власного походження, власних витоків і історії.

«Родове дерево» кожного народу зрощується або на підставі реальних, зафіксованих у історичних хроніках фактів — що ми маємо у випадку античних цивілізацій Греції, Риму чи Візантії, чи на ґрунті міфу, легенди — що ми маємо у випадку самоототожнення угорців із гунами, із славетним Атілою, чи у російському віруванні у «тисячолітні» корені своєї державності.

Українська історіографія досі не дала відповіді на найважливіше для кожного народу питання: «Що ми?.. Чиї сини? Яких батьків?», а українська лінгвістика досі задовольнялася вбогим міфом про появу власної мови лише у XIV ст., у час, коли більшість слов'янських мов завершувала давній і

починала новітній період своєї історії, основний на питомому лінгвістичному підґрунті.

Це тим більш прикро, бо факти реальної передісторії українського народу чітко викладені у першому слов'янському літописі «Повісті времінних літ», пор.: «По довгих же часах (...). Коли ж волохи найшли на слов'ян **на дунайських** (виділено нами. — О. П.), посіли між них, і чинили їм насильство, то слов'яни ті, прийшовши, сіли на Віслі (...). Так само й ті ж слов'яни, прийшовши, сіли по Дніпру і назвалися полянами, а інші — деревлянами, бо осіли в лісах...». У літописі підкреслюється, що волохи (римляни) прийшли саме на **дунайських** слов'ян, отже, були ще якісь слов'яни (недунайські), у Нестора ми знаходимо відповідь і на це питання — серед племен, що прийшли і розселилися на теренах майбутньої Київської Русі немає ні в'ятичів, ні кривичів, ні смолян, ні тиверців (пор. рос. Тверь), ні уличів (пор. рос. Угліч). На час I ст. до н. д. — першої половини I ст. н. д. ми, слідом за американським славістом Х. Бірнбаумом, можемо говорити про **дві** слов'янських правітчизни: більш давню між середнім Дніпром і Віслою (сучасне українське і білоруське Полісся) та прабатьківщину Подунавську, що власне і стала початком формування українців як етносу.

Серед племен середнього Подунав'я, зафіксованих римськими хроніками, назвемо: сарматське плем'я **язигів** (літописні **яси**), та, можливо, слов'янські племена **озерят** (пор. озеро), що могло селитися у ареалі Балатону, (**певцинів**) пор. піти, співати), **бревків** (можливо, відпраслов. брьовно — дерево, колода), **вольків** (волинян — ?). Етнонім **поляни** (у тогочасній грецькій огласівці **«палянос»**) (слід пов'язати не з полем, що викликало певні сумніви ще у М. Грушевського, а із словом **«паля»** — для давньої тубільної цивілізації середнього Дунаю надзвичайно характерними були будівлі на **«палях»** (рос. сваях). Відгомін цієї назви відстежується і в найменуванні північно-італійського міста Болонья (від германського **болони** — **«поляни»**).

На теренах середнього Дунаю оформувалася, увібравши в себе іранські, ілірійські, кельтські, франківські, германські елементи, сформувалася зрештою західна слов'янська підгрупа, яку, врахувавши ареал її подальшого розміщення, слід назвати Люблинско-Краківською або, що прийнятніше, **антською** групою слов'янських мов) етнонім пов'язується як із сарматськими формами, похідними від дінд. antah — «край», так і з лат. ante — «попереду», і у тому і в іншому випадку ми маємо справу із першими «українцями» серед слов'ян).

Іншу групу слов'ян — **словенську** (хоронім «словени/сло-в'яни» набув загального значення лише у XI ст. разом із запровадженням богослужіння (словенським язиком») скла-ли племена, що залишилися на першій слов'янській пра-вітчині: північних словенів, кривичів, полочан, вятичів, смолян, радимичів, сербів, тиверців, уличів тощо). «от них... се бо токмо Словьнеск азыкъ в Русѣ»). Ця слов'янська підгрупа поступово розширювала ареал свого перебуван-ня у північному, південному, східному напрямках, змішу-ючись (переважно асимілюючи) із сусідніми угро-фінськи-ми, сарматськими, фракійськими, балтійськими племенами.

У II ст. нашої доби словенський масив був розділений на дві великі частини (північну і південну) готською інва-зією у Подніпров'я, слідом або разом із готами як («спіль-ники» прийшли на Україну антські племена і розселили-ся у ареалах, визначених у початковому літописі, активно асимілюючи як і словенські етнічні групи (напр. сіверян, ра-димичів, сербів-бойків у Карпатах), так і, що охоплює значно більший часовий проміжок, германські або ж у більш пізній період руські (русинські) від гот. *rusug* — «руський народ, племя» елементи.

Про **повторну** слов'янську міграцію у Подніпров'я на по-чатку першого тисячоліття питав П. Шафарик, слов'янський рух із Подунав'я відображено і у археологічних пам'ятках т. з. Пшеворської та Черняхівської культур, які за загаль-ним цивілізаційним рівнем стояли значно вище ніж попе-редня Зарубінецька культура, що розглядається як ранньо-слов'янська.

У V—VI ст. н. д. словени і анти виступають як дві окре-мих слов'янських гілки із власними етнічними, культурними і лінгвістичними особливостями, що фіксується візантійсь-кими істориками Псевдомаврикієм та Прокопієм Кесарійсь-ким.

У середині VI ст. нашої доби із вторгненням аварів у Подніпров'я розпочинається велике слов'янське розселення, після якого власне в основному слов'янські етноси зайня-ли території, властиві їм і по сьогодні. Міграція не зачепи-ла словенські (проторосійські) племена на півночі, але ак-тивно проходила у південному (в основному за рахунок ців-денної словенської групи) та західному напрямках (здій-снювала племенами антської групи, що прагнули повернути-ся в район своєї Подунайської правітчини). У археологічно-му плані повернення антської цивілізації на захід відбилося у пам'ятках Празько-житомирської культури.

Традиційний поділ слов'янських мов на три групи базу-

ється на, очевидних з першого погляду, **географічних**, а не лінгвістичних критеріях, хоча й під останні активно Добиралося фонетичне підґрунтя. Цей, на сьогодні усталений підхід, чи не вперше запропонував В. Ягич. М. Грушевський, ознайомившись з таким розподілом, зазначає: «Ділячи слов'янство на мовні групи: західню, східню й полудневу, він (Ягич. — О. Ц.) дивиться на цей поділ не з генетичного (розрядка наша. — О. Ц.), а з становища сучасної статистики...». Саме під цей статичний підхід пізніше були дібрані лінгвістичні параметри, в першу чергу, фонетичні, що, власне, не було особливо складною справою, бо між близько спорідненими мовами завжди виявиться ряд рис., що їх споріднюють, й виникає спокуса надати цим рисам характеру **абсолютного критерію**, залишивши поза увагою ті факти, що ріднюють із мовами інших груп. «Порівняння із іншими слов'янськими мовами, — пише Ю. Шевельов, — могло б; наштотувати на еретичні думки, але порівнювано українську мову тільки з російською (іноді з причіпкою білоруською)».

Викладені вище факти історико-археологічного характеру підтверджуються і злінгвістичного боку. У українському глотогенезі виділяється шар давніх латинізмів, що могли бути лише **безпосередньо** запозичені при близькому сусідстві, напр.: комора, цибуля, намисто, тремтіти, цап, кварта, мізерний, турбувати, руйнувати і навіть частка оце, це (лат. esse).

Українська і польська мови зберігають певну частину давніх організмів, що були принесені язигами-матанастами (про це явище пише російський вчений О. Н. Трубаčov). Однак із давніх запозичень найбільший прошарок складають германізми, що увійшли в українську мову в наслідок тривалого співжиття із готами (русинами) у ареалі середнього Дніпра, наприклад, гарний, варто, плюндрувати, трапитися, спис, сіпати, дрипати, смакувати, моліти, радіти, рихтувати, тиждень, льох, шлях, варто, стерно, марити, дах, гарт, мушля, цегла, глумитися, дякувати, тин, трунок, жбурити, решта, скриня, хижа, корогва тощо (більшість із цих форм невідома російській мові).

Частина слов'янської лексики (та давніх запозичень) поширені лише у мовах атської групи, до якої сьогодні моє слід віднести: українську, білоруську, польську, словацьку, чеську, верхньолужицьку, сербохорватську) у її давній хорватській частині), ці форми можуть слугувати диференційними маркерами, подібно як класифікація російських діалектів була здійснена на основі діалектних назв півня). Серед таких

маркерів слова: **рiнь** — «пiщаний берег рiчки», **лазня** — баня, невідома головному масиву російської мови, але поширене у польській, чеській, лужицькій мовах, давнє герм. за-  
позичення **мушля**.

Можна навести ще численну низку прикладів, але порівнювати потрібно не власне лексеми, а їх граматичні та дериваційні модифікації, оскільки давня слов'янська система основ та коренів ви широко представлена в мовах обох груп, пор.:

#### лише в російській мові

плеть, потолок, искать, ма-  
рать, потребность, тосковать,  
слоняться, починить, ша-  
лить, зашибить, затор, сочи-  
нение, прыть и т. д., сокру-  
шаться, личность, шорох

#### лише в українській мові

плітка, толока, зиск, марно,  
треба, скніти, ослін, вчинок,  
шал, шибайголова, торува-  
ти, вчинок, спритний, скру-  
ха; обличчя нашорошувати,  
тощо.

Але хіба вже так <sup>супер</sup> важливо **посуд чи посуда, бавитися чи забавляться, прачка чи праля?** Можливо, й ні, якщо не додати до цих форм аналогічних утворень слов'янських мов, тоді стане очевидною різниця у граматичних параметрах, чіткіше окресляться ареали спорідненості, напр. рос. прачка, укр. праля, сербхорв. прала; рос. забавляться, укр. бавитися, польське wawie' sig, сербохорв. бавити се тощо.

Серед морфологічних рис, що споріднюють українську мову із іншими антськими і система дієслівних закінчень першої особи множини теперішнього часу, пор.: українське, білоруське, словацьке, словенське, сербохорватське — wo (укр. пишемо); російське, болгарське, македонське, давньо-польське — те, ть (рос. пишем), а також система просторових прийменників типу **поміж, попри, понад**, які, на думку О. Мельничука, «зовсім не властиві давньоруській мові», але представлені у білоруській, польській, словацькій, сербохорватській.

Фонечина спільність, що виявляється у процесах, пов'язаних із занепадом редукованих, у мовах антської групи, веде до перегляду хронологічного датування цього явища, як і іншого процесу, а саме, долі праслов'янського t, що очевидно, у II—III ст. н. д. у прамовах антської групи вимовлявся як і (про це свідчить, зокрема, ікавська, екавська та екавська диференціація говорів сербохорватської мови),

Мови антської групи (риси якої чи не найповніше зберігає саме українська мова) характеризувалися також **специфічною** артикуляційною базою, що відзначалася, зокрема, наяв-

ністю глоткового **г** (крім української зберігається, білоруською, чеською, словацькою, верхньолужицькою мовами); ствердінням приголосних перед **е**, твердою вимовою кінцевого **р**, відсутністю «акання».

Українська і російська мови виявляються не як «языки-братя», имеющие одного предка — древнерусский (восточнославянский язык)» (Ф. Філін), а як мови, що найбільш яскраво зберігають, кожна окремо, риси давніх антської і словенської підгруп, хоча жодна із слов'янських мов не позбавлена елементів іншої групи, зумовлено факторами племінної міграції.

**С. О. КАРАМАН,**

Кривий Ріг

### **З ІСТОРІЇ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Історія поглибленого вивчення шкільного курсу української мови педагогічною наукою досліджена ще недостатньо. Хоч із значним запізненням, проте вітчизняна педагогіка і психологія повертаються сьогодні до питань вивчення здібностей обдарованих дітей та диференційованого підходу до кожної дитячої особистості. Доля вітчизняних досліджень з названої проблеми сумнозвісна, оскільки за часів колишнього Союзу як тільки йшлося про захист інтересів талановитих ідей, відразу ж висувалися демагогічні протести: «Елітарність!», «Порушення» Ленінського принципу єдиної школи», «Копіювання буржуазної системи» тощо.

Щоб скласти повніше уявлення про витоки, пошуки і проблеми поглибленого вивчення української мови, необхідно звернутися до законодавчих документів, наукових досліджень, статей, що висвітлюють ці питання. Це слід зробити уже тому, що «нагромадивши» певний фактичний матеріал з питання поглибленого вивчення окремих предметів, педагогічна наука так і не зробила загального огляду його історії. Тезисно питання поглибленого вивчення української мови розглядалося на науково-практичних конференціях педагогічних інститутів та університетів республіки. Неодноразово порушувалося це питання на колегії Міністерства освіти України. Конспективний виклад історії цього питання описав професор О. І. Бугайов у статті «Диференціація навчання у сучасній школі».

У ній автор подає загальний огляд розвитку диференціації навчання протягом кожного десятиліття. Відомо, що в 20-х роках не стояло питання поглибленого вивчення окремих предметів. Диференціація змісту навчання у цей період знаходила відображення в пропозиціях поділу освіти за циклами або типами шкіл. Ця ідея втілювалась у «профухилах», що вводились у загальноосвітніх школах другого ступеня (8—9 класи девятирічної школи) для забезпечення потреб народного господарства кваліфікованими кадрами. Наприклад, були школи з адміністративно-управлінським (орієнтація на канцелярських працівників), електротехнічним (монтери), хімічні (лаборанти) та іншими «ухилами».

Відповідно до «ухилів» вносилися зміни у цикл загальноосвітніх предметів.

У 30-і роки в вітчизняній школі запанували єдині програми і єдині вимоги до рівня загальної середньої освіти.

Однак уже в середині 40-х років стали з'являтися ознаки перевантаження учнів. У зв'язку з цим почалось активне обговорення принципів побудови навчального плану старших класів середньої загальноосвітньої школи за циклами (профілями, потоками) з переважною увагою до певного циклу навчальних предметів. Але через воєнне лихоліття ці ідеї не були реалізовані.

Після прийняття закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958 р.) знову постало питання диференціації загальної середньої освіти, на цей раз у зв'язку з введенням у школах виробничого навчання.

У 60-ті роки наголошується на проблемі диференціації змісту навчання за проектованою професією у дорослому житті: учні стали одержувати середню освіту в різних типах навчальних закладів — середній загальноосвітній школі, СПТУ та середньому спеціальному навчальному закладі.

Згодом вийшла постанова про заходи подальшого поліпшення середньої загальноосвітньої школи, де зазначалося: «Враховуючи позитивний досвід, набутий школами, вважати за можливе мати певну кількість середніх шкіл і класів з поглибленим теоретичним і практичним вивченням у 9—10 класах математики і обчислювальної техніки, фізики і радіоелектроніки, хімії і хімічної технології, біології і агробіології, гуманітарних предметів і т. д.».

Таким чином, у школах України почали впроваджувати поглиблене теоретичне і практичне вивчення окремих предметів, не маючи наукових обґрунтувань, перевірених реко-

мендацій, методик, навчальних програм, підручників, Основним документом для працівників народної освіти були постанови, що зобов'язували поліпшити політехнічне навчання школярів, підготувати їх до суспільно корисної праці. Перевага надавалася поглибленому вивченню предметів фізико-математичного та природничого циклу.

У Положенні про школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів (1974 р.) визначено як основне завдання забезпечити учнів поглибленими знаннями з обраних навчальних дисциплін, розвивати творчі здібності відповідно до інтересів і нахилів, сприяти свідомому вибору професії. Викладені правила прийому до таких шкіл, умови переведення учнів шкіл (класів) з поглибленим вивченням навчальних предметів, які з певних причин не можуть навчатися в них, до класів, що працюють за основним навчальним планом.

Для надання допомоги вчителям у поглибленому вивченні спеціальних курсів, а також для проведення занять з учнями передбачено можливе залучення професорсько-викладацького складу університетів, педагогічних інститутів та інших вищих навчальних закладів і співробітників науководослідних установ.

Через рік виходить Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі, в якому зазначалося, що метою факультативних занять є поглиблення загальноосвітніх знань і трудової політехнічної підготовки, а також розвиток всебічних інтересів і здібностей учнів 7—10 класів.

Уперше 1977 року колишнім Міністерством освіти УРСР було порушено питання про поглиблене вивчення української мови та розширення мережі шкіл і класів з поглибленим вивченням української мови і літератури, оскільки лише у 9-ти школах республіки поглиблено вивчалася українська мова і література.

Після прийняття колегією МО УРСР такого рішення мережа шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови і літератури помітно зросла.

Щодо стану викладання та поглибленого вивчення української мови і літератури на колегії переважно йшлося про недоробки та погрішності в роботі вчителів. Вказувалося на порушення правил прийому учнів до таких класів. Характерно, що майже всюди до класів з поглибленим вивченням механічно зараховувалися усі дев'ятикласники. До викладання нерідко залучалися малодосвідчені вчителі, які не мали належної фахової і методичної підготовки. Під час пе-



ревірки учні виявили низький рівень знань програмового матеріалу за курс масової школи.

Таким чином, проотягом 60—70-х років у школах запроваджувалися дві форми диференціації за інтересами та проектованою професією у дорослому житті: факультативні курси в 7—10 класах та школи (класи) з поглибленим вивченням навчальних предметів у 9—11 класах.

На думку М. О. Данилова, М. М. Скаткіна, Б. Д. Єльконіна, у ряді шкіл і регіонів ці обидві форми довели своє право на існування, відкривши широкі можливості для формування в учнів більш високого рівня знань, розвитку їхніх інтересів і здібностей.

Серед учених, що досліджували проблеми індивідуалізації і диференціації навчання протягом 60—70-х років, слід назвати М. О. Данилова, Л. І. Божович, Л. В. Занкова, М. М. Скаткіна, Б. Д. Єльконіна та інших.

Педагогічні дослідження відіграли важливу роль у посиленні зацікавленості проблемою диференційованого навчання, почали привертати увагу багатьох учених, методистів, учителів-практиків.

Проте до концепції диференційованого навчання ставлення було далеко не однозначне. Одні підтримували диференційоване навчання тому, що вбачали в ньому одну з важливих умов підвищення якості учіння і розвитку здібностей кожного учня, інші заперечували диференціацію, ставилися до неї з великою недовірою, скептично.

Суперечливі оцінки диференціації навчання виявилися і під час дискусії, що проводилися на сторінках «Учительской газети» (1965—1966 рр.).

Противники диференціації розглядали її як спробу руйнування класно-урочистої системи, вважаючи, що практика групування учнів на «слабких», «середніх», «сильних» не сприяє піднесенню успішності й розумового розвитку учнів усіх трьох груп, вносить у взаємини між учнями різних груп елемент відокремленості.

Прихильники доводили, що диференціація учнів на «слабких», «середніх» і «сильних» має умовний характер, є гнучкою формою організації навчання, створює умови для врахування розумових здібностей та індивідуальних особливостей учнів.

Широкий експеримент з диференціації навчання у загальноосвітній школі проводився в школах-лабораторіях АПН СРСР.

Однак усі ці дослідження в 1973 р. були «поховані», реальні позитивні результати не бралися до уваги. Взяло го-

ру хибне твердження про те, що диференціація навчання, як свого часу і генетика чи кібернетика, ніби використовуються буржуазією у своїх класових цілях.

Доводиться констатувати, що у 80-ті роки педагогічна практика «навпомацки» продовжувала набувати конкретно-го досвіду з талантами, який педагогічна наука не тільки не встигала прогнозувати, а й навіть науково аналізувати та спрямовувати.

Учителі-практики протягом 80-х років продовжували здобувати успіхи у справі поглибленого вивчення окремих предметів на порожньому місці, не маючи теоретичного забезпечення, об'єктивного аналізу, обґрунтованих технологічних рекомендацій.

Темпи створення нових педагогічних концепцій, їхній якісний рівень не лише не задовольняли практиків школи, а й вносили певне непорозуміння у пошукову роботу вчительства внаслідок відсутності підручників, посібників, краще потрібного методичного забезпечення.

Поворот до особистості учня у класній та позакласній роботі, пошуки нових підходів до процесу її інтелектуального зростання здійснювалися досить повільно. Жоден з великої кількості документів, прийнятих у 60—80-ті роки, не виконаний. Продовжував залишатися низький рівень освіти, невідповідність її світовим нормам.

До 1988 р. під час укладання навчальних планів для шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів виходили з вимог єдиного рівня середньої освіти: на загальний обсяг навчальних знань (а отже, і навчального навантаження) «накладався» додатковий тягар (предмети поглибленого вивчення).

Це призводило до надмірного перевантаження учнів, вони не мали часу для самостійної роботи, фізичного розвитку, розваг.

У 1988 р. вперше виходить з друку навчальна програма з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, видана ротапринтом. У ній зазначалося: «Під час розбіжності навчальних годин у навчальних планах і програмах учителі самостійно коригують їх відповідно до навчальних планів».

Остання «Програма з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивчення української мови 8—11 класи» вийшла в 1989 р. Під час її укладання, зокрема, виходили з вимог єдиного рівня середньої освіти. Зокрема, «гуманітарія» пропонувались, як і всім, однакові курси математики, фізики, хімії, біології, і тим, хто обирав пріоритет-

ним природничо-математичний цикл, до навчального плану незмінно включалися гуманітарні дисципліни (мови, літератури, історія, географія і т. д.). Навчальні програми були перевантажені. Предмети поглибленого вивчення занадто «подрібнені», мова, як поглиблений предмет, оволодівається без поглибленого вивчення літератури, математики без фізики, біологія — без хімії і т. д.

Значний науковий інтерес становить досвід учителів-практиків, який набув поширення в кінці 80-х — початку 90-х років.

Перша стаття «Поглиблене вивчення рідної мови і літератури: знання і духовність» 1989 р., № 7. Стаття інформативно знайомить читачів із творчими доробками практиків Тернопільщини, які поглиблено розпочали вивчати українську мову і літературу з 9 класу за бажанням учнів і згодою батьків ще з 1982/88 навчального року.

У 90-ті роки інтерес до поглибленого вивчення окремих предметів серед педагогічних колективів шкіл значно зріс. Так, в 1990/91 навчальному році нараховувалося 596 шкіл, у яких 21130 учнів поглиблено вивчали українську мову і літературу, що становило 0,31% від загальної кількості учнів (із статистичних даних Міністерства освіти України за 1991 рік).

Згодом виходить Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість», яка розроблена на підставі постанови колегії Міністерства народної освіти України, Міністерства вищої освіти України, Президії Академії наук України.

Програма охоплює різні вікові періоди розвитку дитини від дошкільного до початку професійної діяльності. Пошук, навчання, виховання і розвиток обдарованих дітей і молоді розглядається в програмі як безперервний процес формування творчої особистості.

Спираючись на світовий і вітчизняний досвід роботи з обдарованою молоддю, програма «Творча обдарованість» передбачає такі основні напрямки діяльності;

— створення оптимальної соціально й економічно обгрунтованої мережі наукових, навчально-виховних, позашкільних, дошкільних закладів, творчих організацій, товариств тощо;

— підготовка на нових дидактичних засадах навчальних планів, програм, підручників, іншої науково-методичної літератури;

перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми та молоддю;

Планується широке використання досвіду, побутового експериментальними майданчиками Інституту педагогіки АПН України, НДІ психології України, педінститутів, університетів, провідними науковцями, педагогами-новаторами, керівниками державних органів управління освітою в роботі з обдарованими дітьми та молоддю.

Оскільки існуюча мержа навчальних закладів не в змозі забезпечити оптимальний розвиток обдарованих дітей і молоді, передбачено залучення до розв'язання зазначених проглем асоціацій, товариств, наукових і громадських організацій, музеїв, бібліотек, лабораторій, студій, широко використовувати наставництво, добротинні фонди тощо.

Поряд з випуском літератури центральними видавництвами планується організація видання експериментальної навчально-методичної літератури замовниками малотиражними серіями, а також орієнтація редакційно-видавничих відділів вищих навчальних закладів, академічних наукових центрів на випуск посібників, збірок та іншої навчально-методичної літератури.

Творча група Інституту педагогіки АПН України розпочала підготовку підручників, дидактичних матеріалів, навчальних програм. Подано до видавництва «Рідна школа» рукопис навчального підручника для учнів 10—11 класів з поглибленим вивченням української мови.

Отже, з часом учителі та учні матимуть посібника, програми, інше методичне забезпечення.

**І. М. ХОМ'ЯК,**

(Рівненський педінститут)

## **РОЛЬ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ**

У психологічній літературі поняття самосвідомості трактується як усвідомлення соціальним індивідом себе самої: своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, визначальних рис характеру, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо<sup>1</sup>. Національній самосвідомості характерні риси, властиві певному об'єднанню людей, які користуються однією мовою, проживають на спільній території, мають специфічне світобачення—притаманну їм ментальність. Мова, таким чином, є однією з найважливіших ознак національної самосвідомості людини.

Формування самосвідомості припадає на час, коли юний член суспільства робить перші спроби виділити себе з-поміж інших, при цьому важливу роль відіграє мовлення, спілкування з ровесниками і старшими наставниками. Рано чи пізно перед дитиною постає питання, як розмовляти, якими словами користуватися, а яких уникати. Вона прислухається до мови батьків, бабусь і дідусів, вихователів, учителів, своїх однолітків, аналізує й оцінює їхню мовленнєву діяльність, у розмовах прагне наслідувати їх або когось із них, зважає на думку людей, з якими спілкується. Засвоєння норм української літературної мови активізується під час навчання в школі, особливо ж на уроках рідної мови, де школярі мають навчитися вільно володіти усним і писемним мовленням.

Культура мовлення передбачає додержання мовцем правильної літературної вимови, правописних, лексичних, граматичних, стилістичних норм, що, в свою чергу, нерозривно пов'язано з формуванням загальної грамотності учнів, тобто виробленням у них умінь користуватися всіма багатствами рідної мови в різних сферах суспільної діяльності.

Педагогічні спостереження свідчать, що однією з причин неграмотності учнів є «вбога, примітивна мова в дитинстві й ранній юності — в роки, коли формується людина, коли утверджуються її пізнавальні й творчі сили. Отже, шлях боротьби за високу успішність лежить передусім через мовну культуру, бо мовна культура — це живодайний корінь культури розумової...»<sup>2</sup>.

Рівень мовлення значною мірою залежить від того середовища, в якому опиняється дитина: від шанобливого чи байдужого ставлення до мови в сім'ї, родині, у загальноосвітній школі, музичній студії, спортивній секції тощо; вагома роль у пропаганді літературних норм належить радіо і телбаченню.

На жаль, мовлення учнів здебільшого забруднене. Щоб з'ясувати деякі причини такого стану, нами було проведено анкетування учнів 5—7 класів сільських шкіл із різних районів Рівненської і Хмельницької областей. Дослідженням охопили 201 учня. Школярам було запропоновано відповісти на такі питання: 1. Чи захоплюєшся художньою літературою? 2. Твори яких письменників найбільше любиш читати? 3. Назви улюблену пісню, її авторів і виконавця. 4. Які фільми справили на Тебе незабутнє враження? 5. Назви улюблені радіо- і телепередачу. 6. Чи змінюєш своє ставлення до людей, залежно від частоти їхнього мовлення? 7. Чи реагують Ваші вчителі на мовленнєві помилки учнів? 8. Якщо так, то вчителі яких предметів виправляють мовлен-

неві огріхи школярів. 9. Чи відчуваєш заохочення розмовляти літературною мовою в позаурочний час? 10. Де одержуєш знання про вміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях? 11. Ти прагнеш удосконалювати власне мовлення? 12. Які заходи про культуру мовлення могли б зацікавити Тебе?

На друге, третє, четверте і п'яте питання учням потрібно було самостійно відповісти, а до першого і з сьомого по дванадцяте питання пропонувалися орієнтовні варіанти відповідей.

Анкетуванням виявлено: лише частина школярів захоплюється читанням художньої літератури. Цим пояснюється одна з головних причин недостатнього рівня культури мовлення і низької грамотності учнів. Систематично читають 35,8% опитаних, час від часу — 58,7%, не відчувають у цьому потреби — 5,5%. Школярі середніх класів найбільше люблять читати твори Т. Шевченка (35%), І. Франка (14,4%), Лесі Українки (8,8%), а також Б. Грінченка, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, Л. Глібова, О. Вишні, М. Вовчка, В. Симоненка, О. Іваненко, П. Мирного, народні казки, серед названих є також Біблія, твори В. Нестайка, Г. Квітки-Основ'яненка, П. Воронька. Із світової літератури учням подобаються твори О. Пушкіна (3,6%), які вони читають, очевидно, в оригіналі, і Ж. Верна (2,4%).

Велике значення у прищепленні дітям любові до рідного слова має пісня, особливо ж материнська, народна. Всього школярами було названо 173 пісні, серед них частка україномовних становить 55,4%. Улюбленими учні назвали «Пісню про рушник», «Два кольори», «Вчительку», «Чорнобривці», «Час рікою пливе» у виконанні М. Гнатюка, «Росте черешня в мамі на городі», яку співає А. Горчинський, «Доне моя» у виконанні М. Свидюка, «Хрещатик», яку співає П. Зібров, «Я — козачка твоя» у виконанні Р. Кириченко, а також пісні з репертуару О. Білозір, зокрема «Україночку», Л. Сандулеси, І. Білик, В. Морозова. Слід зазначити, що серед названих — народні пісні: «Розпрягайте, хлопці, коні», «Гей, долиною козаки йдуть», «Іхав козак містом», «Вийшли в поле косарі», «Ой, на горі два дубки», «Гиля, сиві гуси», «Кину кужіль на полицю», а також «Святий Боже», «Січовий марш», пісні на слова Т. Шевченка — «Заповіт», «Реве та стогне Дніпр широкий», «Думи мої, думи мої», «Зоре моя вечірняя».

Серед російськомовних виконавців одноосібним лідером учнями визнана Т. Буланова, їм також припали до душі піс-

ні у виконанні Ф. Киркорова, групи «На-на», В. Добриніна і Н. Корольової, зокрема «Желтый чемоданчик» і «Желтые тюльпаны». З англомовних пісень два школярі назвали твори у виконанні групи «Ace of Base» і одному до вподоби манера співу Х'юстон.

Помітний вплив на виховання мовної особистості відіграють у наш час засоби масової інформації, які спеціально й опосередковано сприяють формуванню в учнів мовленнєвої культури. Підвищувати загальну грамотність учнів допомагають спеціальні телевізійні уроки, а також, наприклад, радіопередача «Слово» і телепередача «Рідна мова», яка, на жаль, останнім часом виходить в ефір нерегулярно, та й то в незручний для телеглядачів ранковий час.

У телевізійних програмах найбільше приваблюють учнів художні кінофільми. Серед тих, що справили на школярів незабутнє враження, названо 214 фільмів, з них україномовним віддали перевагу 24,3% опитаних. У наведеному переліку — телесеріали «Ніхто, крім тебе», «Дона Бейжа», «Пастка», «Царівна» і також «Захар Беркут» та «Золото-волоска». Більшість школярів перебуває під враженням від фільмів — «Термінатор» «Рембо — I, II», «Санта-Барбара», «Елен і друзі», «Просто Марія», «Дика Роза», «Едера», «Універсальний солдат», «Анжеліка», «Кривавий спорт», «Професіонал», «Кобра», «Поліцейська академія», «Тропічна спека», «Фантомас», «Спрут», «Три мушкетери», «Діамантова рука», «Пригоди Електроніка», «Чорний квадрат», «Електрошок» тощо.

Ми не задавалися метою проаналізувати моральний аспект названих телестрічок, проте відразу впадає в око невідповідність тематики переважної більшості фільмів віковим юним глядачів.

Школярі в захопленні, як правило, від телепередач, що транслюються з «Останкіно», зокрема таких, як: «Поле чудес», «Зоряний час», «Кохання з першого погляду», «Ранкова пошта», «Ранкова зірка», «У світі тварин», «Шпартгалка», «Уолт Дісней», «Лото «Мільйон», «Рок-урок» тощо. Лише 23,6% опитаних із задоволенням дивляться телепередачі, що демонструються на каналах «УТ-1», «УТ-2» і каналах обласного телебачення: «Хіт-рік», «Зичимо щастя», «Від серця до серця», «Сувенір», «За вашими листами», «Мультфільм на замовлення», а також «Рідна мова», «Вікно в Америку», «У неділю вранці», «Зірки світового кикбоксингу».

Слід сказати, що, обмінюючись враженнями від побачених телепередач, школярі намагаються дослівно передава-

ти мову ведучих або головних персонажів. І добре, коли їхнє мовлення орфоепічно, лексично і граматично витримане, зразкове. В іншому разі учням доводиться поповнювати власний арсенал словесних покручів, який у них і без того строкатий. У небагатослівних анкетних відповідях знаходимо: «Зв'язний час», «Зв'язний час» замість «Зоряний час», «Пііят на пііят» (треба П'ятдесят на п'ятдесят), «Єлен і рібята», «жахі», «не має різниці», «Любов з першого погляда», «Утрія почта», «Лото Міліон», «непомню», навіть траплялися виправлення надрукованого нами КВК на КВН.

54 учасники анкетування виявили зацікавлення радіопередачами. Абсолютно всі — прихильники програм Українського радіо: «Від суботи до суботи», «Дванадцять мінус два», «Школяда», «Однокласник», «Слово», «Диво калинове», «Благовість», «Школа Світлофора Моргайка», «Заспіваймо разом пісню». Проте мовлення дикторів не завжди бездоганне. Тому не виключено, що саме під впливом «Радіореклами», в якій з дня у день ведучі невиправдано м'яко вимовляють шиплячі, один з учнів зробив такий запис: «Зичімо щастя».

П'яти-, шести- і семикурсникам ще важко усвідомити, що культура мовлення є визначальним елементом загальної культури людини: змінюють ставлення до людей, залежно від частоти їхнього мовлення 50,2% опитаних, ні — 17,9%, цей фактор не має ніякого значення для 29,4% задіяних в анкетуванні учнів, 2,5% школярів не змогли відповісти на це питання.

Анкетування свідчить, що не всі вчителі дбають про вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів. Під час відповідей на уроках реагують на мовленнєві помилки школярів 70,6% вчителів із числа тих, які працюють з анкетованими учнями, не зважають на мовленнєві огріхи вихованців 5% учителів, інколи реагують — 24,4%. Неоднаково ставляться до мовленнєвих невірностей учнів учителі-предметники. Виправляють мовленнєві недоліки школярів учителі рідної мови і літератури (72,6% словесників від загальної кількості вчителів-україністів, які працюють у задіяних в дослідженні класах, (математики (19,4%), історії (12,4%), іноземної мови і фізики (по 4,5%), світової літератури (4%), біології, і географії (по 1,5%).

Вироблення й удосконалення мовленнєвих навичок — довготривалий процес, і він не може обмежуватися годинами навчання в школі. За допомогою анкетування виявлено, що в позаурочний час відчувають заохочення розмовляти літературною мовою (з боку, наприклад, учителів, батьків)



33,3% опитаних школярів, позбавлені такої підтримки 57,7% учнів.

Для того, щоб рівень мовленнєвої культури був високим, необхідно систематично програмувати різні комунікативні ситуації, вчити школярів на практиці застосовувати норми літературної мови. Як з'ясувалося, вмінню спілкуватися в різних життєвих ситуаціях (у тролейбусі, магазині, на вулиці, екскурсії тощо) школярі вчать на уроках рідної мови, про що вказали 57,7% опитаних учнів, на уроках рідної літератури (40,3%), на виховних годинах (28,4%), з допомогою телбачення (23%) і радіо (12,4%), вдома від батьків (20%), від своїх товаришів (10%). При цьому прагнуть удосконалювати власне мовлення 61% опитаних учнів, далекі від таких намагань 10%, не знають, як це робити 29%.

Серед заходів, присвячених проблемам мовлення, що здатні зацікавити школярів, названо заняття мовного гуртка «Люби і знай рідну мову», про що засвідчили в анкетах 32,8% опитаних учнів, бесіди з учителем (31,8% школярів), виховні години (28%), КВК (22,4%), зустрічі з письменниками (16%), мовні конкурси (15,4%), випуск стіннівок «Рідна мова» (10,4%), проведення класних зборів (8,5%).

Отже, учні 5—7 класів не байдужі до проблем культури мовлення, завдання школи — підтримати природне бажання дітей оволодіти нормами української літературної мови. Школярам слід виробити міцні уміння й навички з розвитку зв'язаного мовлення: як комунікативні, так і правописні. Досягненню цієї мети мають посприяти, в першу чергу, вчителі рідної мови і літератури, але не тільки вони. Про виховання мовної культури учнів необхідно дбати всім учителям-предметникам. Це питання має бути в центрі уваги органів масової інформації, врешті всього суспільства, яке повинно турбуватися про чистоту власного мовлення, підвищення його рівня культури, а тим самим про збереження самобутності, неповторної краси української мови. Тільки навчившись досконало володіти словом, засвоївши норми сучасної української літературної мови, випускники загальноосвітніх шкіл зможуть стати всебічно грамотними.

<sup>1</sup>— Психологічний словник (За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — С. 165.

<sup>2</sup>— Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. — 1987. — № 7. — С. 53.

## Т. П. СИМОНЕНКОВА,

старший викладач кафедри методики мови та літератури  
УДПУ ім. М. П. Драгоманова

### КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

Формуванню національної самосвідомості учнів значною мірою сприяє набуття ними комунікативної компетентності, що передбачає опанування видами мовленнєвої діяльності та основними відомостями з ортології (ортоологія — учення про нормативність, правильність мовлення).

Критерієм результативності навчально-виховного процесу є засвоєння змісту освіти на рівні творчого застосування знань, умінь і навичок. Сучасна методика розвитку мовлення учнів розглядає мовлення як процес, що забезпечує спілкування. Принципово важливими істотними параметрами спілкування є: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта, спілкування, взаємостосунки і взаємодія мовленнєвих партнерів, ситуації як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування, система мовленнєвих засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуації спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів, евристичність\*. Види мовленнєвої діяльності за цих умов є засобами спілкування. Нові технології навчання спілкуванню розглядають два види засобів комунікативності: вербальні та невербальні, що тісно між собою пов'язані і становлять своєрідну інтеграцію.

Вербальні засоби спілкування знаходять своє вираження у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) та рецептивних (аудіювання, читання), які різняться функціонально та шляхом засвоєння.

У мовленнєвій практиці багато важать невербальні засоби спілкування: паралінгвістичні (інтонація, паузація, дикціотемп, ритміка, мелодика), екстралінгвістичні (різні звуки), кінесичні (жести, міміка), проксемічні (пози, рухи). Додаткові засоби спілкування, як визначають психологи\*, нерідко бувають красномовнішими, ніж лінгвістичні, оскільки акцентують на тій чи іншій частині вербального повідомлення, регулюють, спрямовують мовленнєвий потік, зберігають контакт між мовцями, заповнюють паузи тощо. Нові техно-

\* Е. И. Пассов Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991, с. 5.

логії навчання торкаються проблеми планування невербальної поведінки учителя, що є активним засобом впливу на мовленнєву активність учнів, на створення позитивного тону спілкування, на ефективність запам'ятовування мовленнєвого матеріалу тощо. Лише за цих умов сучасний урок української мови набуває свого дидактичного статусу.

Проблема формування комунікативної компетентності учнів пов'язана з поняттям функціональності. Саме функціональність є суттєвою особливістю цієї чи іншої мовної форми, мовленнєвої одиниці. Процес комунікації передбачає реалізацію тих чи інших мовленнєвих функцій. У шкільній практиці часто має місце невправність дітей в опануванні мовленнєвими функціями граматичних форм, невміння використати граматичні форми у власному мовленнєвому потоці, оскільки те чи інше слово не асоціюється у свідомості школярів з певною мовленнєвою функцією.

Ефективним шляхом подолання цих мовленнєвих недоліків є робота із зв'язними текстами. Саме у зв'язному тексті взаємодіють усі мовні засоби. Спостереження над виражальними особливостями художнього мовлення, фонетико-інтонаційними, синтаксичними, лексичними і стилістичними засобами дають можливість учневі увійти у творчу лабораторію письменника, відчути красу слова, збагатити власне мовлення. Робота з текстом передбачає вирішення не лише пізнавальних завдань, що виникають під час ознайомлення з новим матеріалом, а й отримання окремих пропедевтичних знань, які перспективно передбачаються програмою. Уміння сприймати та аналізувати текст є тією базою, на основі якої формується вміння створювати власне висловлювання. Розгляд змісту, побудови і мовного оформлення, зв'язного тексту передбачає володіння відповідними прийомами аналізу. Відносно повний мовний розбір тексту вимагає багато часу і можливий лише на спеціальних уроках. На аспектних же уроках під час вивчення фонетики, лексики, морфології, синтаксису доцільно використовувати частковий мовний розбір тексту, пов'язуючи цю роботу з освоєнням норм правопису, з проведенням різних розборів слова, речення. Комплексна робота з текстом сприятиме забезпеченню на уроці органічного взаємозв'язку вивчення нового матеріалу і повторення умов для реалізації внутріпредметних і міжпредметних зв'язків.

\* І. О. Синиця. Психологія усного мовлення. — К.: Рад. школа, 1974, с. 18.

Учені вважають, що процес формування комунікативної компетенції мав би свій неповний вияв за умови ігнорування ортологічного аспекту. У наш час проблема культури мовлення набуває вагомого значення. Вирішенню цієї проблеми значною мірою сприяє введення ортологічного культурознавчого) матеріалу у зміст кожного уроку, що дасть можливість глибоко осмислити не лише саму систему мови, а й можливість її соціального застосування. Видами ортологічної роботи може бути тлумачення слів, введення їх у контексти, аналіз контекстів; виразне читання текстів різних стилів; написання творів-мініатюр; редагування, що передбачає оцінювання нормативності, доцільності, вживання тих чи інших повних засобів, функціонування у мікроконтекстах.

Отже, такі нові підходи до навчання, як діяльність або діяльнісно-комунікативний, емоційно-смісловий з принципово нових позицій вирішують проблему оволодіння українською мовою, сприяють становленню і розвитку особистості, формуванню національної самосвідомості учнів.

### **С. КАРАМАН, О. КАРАМАН**

#### **ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ**

Сьогодні, в добу оновлення усіх структур нашого суспільства, значних змін у системі освіти, зростають вимоги до підвищення якості шкільного навчання. За цих обставин об'єктивно актуалізується проблема міцності знань учнів.

Складний і багатогранний процес відродження національної культури українського народу висуває особливі вимоги до вивчення української мови в школі.

Одним із важливіших завдань навчання є практичне оволодіння системою рідної мови для підготовки випускників до різних видів громадської діяльності. У розв'язанні цього завдання особливе місце належить роботі над підвищенням писемної грамотності учнів, орфографічної зокрема:

Письмо невіддільне від орфографії, яка визначає норми писемної форми мовлення. Для повного оволодіння літературною мовою необхідно знати і зберігати мовні норми.

У свій час обґрунтовувалися різні підходи до навчання орфографії: одні методисти підкреслювали вирашальну роль прийому списування (А. Томсон, В. Малаховський, Д. Державін, О. Миртов, Е. Мейман, В. Лай та ін.), інші обґрунтовували ефективність вироблення орфографічних навичок на основі засвоєння теорії граматики (К. Ушинський, О. Пешковський, Ф. Буслаєв, Д. Тихомиров, М. Бунаков,

С. Чавдаров та ін.), ще інші пропонували принципи диференційованого підходу в засвоєнні орфограм (О. Біляєв, М. Разумовська, П. Жедек, В. Репкін, М. Баранов та ін.).

Цей останній підхід поділяють психологи (Д. Богоявленський, С. Рубінштейн, П. Гальперін, С. Іуйков, П. Іванов, М. Пучковський та ін.).

Істотним недоліком орфографічних знань, умінь і навичок учнів є їх безсистемність: численні правила слів сприймаються школярами як хаотичний набір розрізнених приписів. Тому не дивно, що не завжди досягається потрібний рівень практичних умінь і досить часто втрачається інтерес до вивчення мови:

Відомо, що І. П. Павлов відзначив особливу роль кінестезичних подразників для засвоєння правопису. Повторення перед записом слова, орфографія якого або окремих його частин заснована на вимові, служить надійною опорою у уточненні його звукового складу. Звук стає чіткішим, якщо його артикулювання викликає відповідні кінестезичні імпульси, які йдуть від мовного апарату в кору, великих півкуль головного мозку. Цим створюються необхідні умови для яскравого уявлення букви і, що не менш важливо, розвивається пам'ять учнів, яка в процесі закріплення знань має виняткове значення.

Ці положення були використані в методиках викладання мови, зокрема української. Так, у навчальному посібнику за редакцією С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського для студентів філологічних факультетів університетів та педінститутів правописна навичка визначається як «кінцевий продукт мислення, свідомої роботи, свідомого і неоднократного повторення певних, взаємообумовлених психофізіологічних актів, які відбуваються під час письма щоразу за інших обставин, за інших умов».

М. В. Бардаш, уточнюючи вищевикладене формулювання орфографічної навички, підкреслює, що формування навичок визначається не частотою повторення, а включенням у процес тренування активної і свідомої діяльності людини, у якій провідну роль відіграє мислення.

Питання наступності між початковою і середньою ланками загальноосвітньої школи завжди було і залишається актуальним. Особливо тепер, на етапі перебудови шкільної мовної освіти, оновлення її змісту, вдосконалення методики навчання. Незважаючи на те, що в початкових класах учні

Див.: Методика викладання української мови в середній школі // За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. — К.: Рад. школа, 1962, — с. 228.

ознайомлюються майже з усіма головними правилами української звуко-буквеної орфографії, за перші чотири роки навчання вони одержують лише первинне елементарне уявлення про правила орфографії, вчать застосовувати їх у певній лексиці в рамках нескладних синтаксичних конструкцій в умовах спеціально організованого навчального письма. Тому, враховуючи реальні можливості учнів середньої ланки, важливо не тільки не втратити досягнутого в справі формування грамотного письма, але й закріпити, вдосконалити відповідні орфографічні вміння й навички.

Психологічні дослідження доводять, що оптимальні умови для організації навчання створюються тоді, коли в навчальному процесі виділяють фундаментальні поняття, навколо яких концентрується теоретичний матеріал і які лежать в основі формування практичних навичок. Висновки психологів знаходять підтримку серед методистів.

Одним із основних шляхів інтенсивного вивчення рідної мови є застосування різних способів структурування навчального матеріалу, тобто вивчення укрупненими, логічно завершеними частинами.

У Пояснювальній записці Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5—11 класи. — Міністерство освіти України. — К.: Освіта. — 1993 р. зазначається, що вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами забезпечує потрібну якість знань, їх системність.

Досвід підтверджує, що вивільнення навчального часу дає змогу урізноманітнити заняття, змінювати технологію уроків.

Стержнем укрупнення під час вивчення фонетики у п'ятому класі є спеціальний аналіз двох найважливіших орфографічних понять, навколо яких має бути зосереджений увесь програмний матеріал: поняття про орфограму і поняття про найбільш загальне правило (закон) написання.

Після з'ясування найважливіших орфографічних понять доцільно застосовувати фонетико-орфографічний розбір. Виконання його розвиває орфографічну пильність, формує вміння перевіряти орфограми, дозволяє глибше осмислити закономірні відношення, що зв'язують усну і писемну форму мови.

Експериментальне дослідження методики вивчення фонетики у п'ятому класі показало доцільність під час фонетико-орфографічного розбору йти від звука до букви, а не від букви до звука, як це узвичаєно у фонетичному розборі. Характеризуючи звук, поряд із іншими ознаками, учні вказують на його позицію в слові, переходячи від звуків

до букв, виділяють орфограми, роблять висновки, підтверджуючи правилом.

Подаємо зразок розбору на прикладі слова крем'яний. Слово кре-и-м'яний. У ньому 3 склади: крем-йа-ний. Третій склад наголошений: кре-и-м'яний (голосний е-и учні записують так, як чують), тому у зразку подаємо обидва варіанти:

(кремйаний)

(кримйаний)

(к) — приголосний, твердий, глухий, позначається літерою (ка).

(р) — приголосний, твердий, дзвінкий, позначається літерою (ер).

(е) — голосний, ненаголошений — слабка позиція, орфограма, позначається літерою (е).

(и) — голосний, ненаголошений — слабка позиція, орфограма, позначається літерою (е).

(м) — приголосний, твердий, дзвінкий, позначається літерою (ем).

(й) — приголосний, м'який, дзвінкий

(а) — голосний, ненаголошений

позначаються літерою (я).

(н) — приголосний, твердий, дзвінкий, позначається літерою (ен).

(и) — голосний, наголошений — сильна позиція, позначається літерою (и).

(й) — приголосний, м'який, дзвінкий, позначається літерою (йот).

Далі учнями відшукуються орфограми. Перша в корені слова. Добирається спільнокореневе слово, в якому сумнівний голосний у сильній позиції, тобто наголошений — кр-е-м'я: Отже, треба писати літеру е).

Друга орфограма — апостроф після (ем) перед (я), що означає два звуки (йа) в корені слова.

У методиці особливе значення має варіативність тренувального матеріалу. Апробуючи ефективність рекомендованих вправ, ми намагалися звуки, звукосполучення і слова, за своєю вимові і правопису яких викликали утруднення в мові учнів, подавати в різних варіантах.

Одним із них є використання таблиць, що містять матеріал для спостереження. Так, під час вивчення правильної мови та написання И, і після Ж, Ч, Ш, Щ та Г, К, Х у коренях слів можна запропонувати для аналізу записані на таблиці такі рядки слів:

жінка — жона  
зачіска — чесати

жилка  
чистий

шість — шести  
щічка — щоки  
гірка — гора  
кіл — кола  
похід — походу

шити  
гинути  
щирий  
хитати  
килим

Інший варіант — застосування динамічних таблиць, що мають лицьову сторону і зворотний бік. На лицьовій стороні записуються слова з пропущеною орфограмою. Вчитель їх не читає, учні записують самостійно лише ті, правильність яких не викликає сумнівів, решту записують із пропущеною буквою.

Після запису вчитель виявляє кількість слів, що викликали труднощі під час написання. Далі застосовується зворотний бік таблиці. Учні перевіряють написане, роблять відповідні висновки. Слова, в яких допущені помилки, вводяться в мікротексти.

Корисно практикувати і такий вид роботи, як складання таблиць самими учнями за матеріалом підручника.

Доцільним є читання вголос прислів'їв, приказок, скоромовок із дотриманням правильної вимови звуків і наступним виявленням орфограм. Наприклад, на дошці записані такі прислів'я, приказки і скоромовки:

1. Вірний приятель — то найбільший скарб.
2. Людям косовиця, а лежачий веселиться.
3. Дивиться лисицею, а думає вовком.
4. Під лежачий камінь вода не тече.
5. В горішнику горішина горішками обвішана.
6. Годувала гава гавенят на ганку.

Зготувала в горщику гарну запіканку.

**(народна творчість)**

Учні їх читають, називають орфограми, після чого тексти стираються, у зошит записуються із пам'яті.

Досвід переконує, що у процесі вивчення фонетики у 5-му класі слід враховувати практичну мету, заради досягнення якої дається поняття «орфограма».

Увага учнів привертається до двох протилежних явищ письма: в одних випадках слово, що вимовляється, його окремі звуки позначаються лише однією «своєю» літерою; в інших випадках при незмінюваній вимові виникає вибір букв.

Наприклад, для пояснення суті поняття спочатку аналізуються слова такі як: школа, книга, руки, вік, трава (слова без орфограм) і пропонується провести спостереження.



До чого призвела б заміна хоч однієї з літер у поданих словах?

Шк-а-ла, к-р-ига, р-і-ки, с-ік, тра-с-а,

У процесі лінгвістичного експерименту учні міркують так: у слові школа не можна замінити жодної букви без того, щоб слово не змінювало свого звучання і значення. Отже, заміна букв у слові неможлива, тому неможлива і орфографічна помилка. Якщо ж замість потрібної букви написати іншу, то це буде не помилка, а просто це слово заміниться іншим, перше ж перестане існувати.

Це один із практичних способів виявлення орфограм, коли учні мають на озброєнні спосіб дії: «якщо є вибір букв, то в слові є орфограма».

Уміння виявляти орфограми виробляється і закріплюється виконанням різних типів тренувальних вправ.

1. Прочитайте слова і запишіть тільки ті з них, у яких є орфограми.

День, весна, життя, дитина, парта, птах, село, четвер, вишень, чемпіон, пшоно, чесний, дорога, сон, квітка, візок, лимон, море, пливти, вікно, кишеня.

2. Прочитайте текст і випишіть у стовпчик слова з орфограмою в корені, потрібну букву підкресліть.

Путі — дороги перехресні  
Верстали прадіди й діди  
І назви нам земні й небесні  
лишили в мові назавжди.

(Д. Білоус)

Для закріплення навичок на правила вживання м'якого знака й апострофа можна практикувати різні тренувальні вправи, самостійно дібраними вчителем, та ті, що в підручнику.

1. Прослухайте записані на магнітофонну плівку пари слів. Правильно прочитайте їх. Які звуки позначаються виділеними буквами? Вимовте ці звуки. Як вимовляються слова, що пишуться з апострофом і без апострофа?

р-яд — бу-р'ян	під'-ї-хати — при'-ї-хати
бу-р-як — пі-р'-я	в'-ї-зд — ви'-ї-зд
морк-в-я-ний — чер-в'-як	п-юре — п'-ють
по-д-якувати—пі-д'-язичний	ть-м-яний — м'-ята

2. Прочитайте і поясніть написання слів, дібравши до кожного з них ще по два на те ж правило вживання апострофа. Запишіть їх.

Сузір'я, солов'ї, з'явитися, в'ється, матір'ю, пам'ять, свято, в'язь, духмянний, торф'яний, з'ясувати, роз'яснити, рум'яний.

Такі вправи дають змогу учням глибше усвідомити відмінності між вимовою та написанням слів, сприяють систематизації знань і формуванню в учнів орфографічних умінь і навичок.

На підставі вищевикладеного можна можна зробити висновки про те, що в основі орфографічної грамотності учнів лежить поетапне формування правописних умінь, що складаються із певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ, що використовуються залежно від змісту мовного матеріалу і від етапу лінгвістичної освіти.

## **О. КАРАМАН, С. КАРАМАН, О. НОВОПАШИНА**

### **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК НА ФОНЕТИЧНІЙ ОСНОВІ**

Детальний аналіз програм з української мови подано у працях відомих учених (С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського, А. П. Медушевського, Е. М. Дмитровського, О. М. Біляєва, І. С. Олійника, Е. К. Іваненка, Л. П. Рожило, О. С. Скорик, Л. М. Симоненкової та інших).

Науковці зійшлися на думці, що перші програми мали формально-граматичне спрямування. Із переходом на комплексну систему навчання нові програми не орієнтували на засвоєння чітко визначеного кола знань, а передбачали вивчення мови шляхом спостереження окремих відомостей з фонетики, опрацювання деяких питань з морфології й синтаксису та набуття практичних навичок з орфографії і пунктуації без чіткого плану і системи зв'язку з іншими видами занять. Не завжди враховувалися вікові особливості учнів.

Із 1933 року школи України працюють за новою програмою.

У «Пояснювальній записці» основного курсу програми з української мови середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5—11 класи. — К.: Освіта, 1993, укладеної О. М. Біляєвим, Л. М. Симоненковою, Л. В. Скуратівським, Г. Т. Шелеховою, чітко визначено основні дидактичні функції, навчальні та загальнопедагогічні завдання курсу, даються конкретні поради вчителям, визначаються шляхи і методи навчання української мови.

Одним з основних шляхів та засобів ефективного навчання автори вбачають у застосуванні різних способів структурування навчального матеріалу з використанням узагаль-

нюючих таблиць і схем, у вивченні матеріалу укрупленими частинами, що містять головні теоретичні відомості і факти мови, об'єднані узагальненою темою уроку.

Крім укрупнення матеріалу, логічної стрункості й смислової закінченості, автори доречно зазначають, що слід урахувувати доступність пропонованого обсягу знань для учнів, можливість утримання його в пам'яті, а також рівень осмислення і засвоєння.

Нові підручники повністю підпорядковані ідеї вивчення теоретичного матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами і дозволяють вчителю творчо підходити до розподілу годин, підведених на засвоєння тієї чи іншої укрупненої дози матеріалу.

Однак матеріали нових підручників не дають змоги учням повною мірою усвідомити фонетичні закономірності української мови.

Донині в підручниках відсутня система голосних і приголосних звуків, які вивчаються. Підручники подекуди уникають змін, які вміщені в четвертому виданні «Українського правопису» (1993), що, звичайно, утруднює роботу вчителя.

Для одержання вихідних даних, що характеризують рівень оформваності орфографічних умінь і навичок учнів, було проведено констатуючий експеримент з метою:

- 1) визначити рівень знань і вмінь учнів, набутих у процесі навчання за діючою програмою;
- 2) виявити типові недоліки у засвоєнні учнями теоретичних відомостей з фонетики та сформованості правописних умінь і написань, встановити їх причини.

Експериментом охоплено 170 учнів 5-х класів та 70 учнів 10-х класів СШ №102 м. Києва, Медвинської середньої школи Богуславського району Київської і Дніпропетровської (СШ № 57, СШ 106, м. Кривого Рогу) областей.

У процесі добору зрізових завдань урахувувався вік учнів, досвід роботи вчителів, наявність подібних завдань у підручниках.

Під час експерименту здійснювалася перевірка якості засвоєння учнями програмного матеріалу, проводилися письмові проміжні і контрольні зрізові завдання трьох рівнів.

Усього проаналізовано 240 робіт учнів 5 і 10-их класів.

Аналіз учнівських робіт показав, що із 170 п'ятикласників на «5» і «4» написали лише 56, на «3» — 87, на «2» — 17 учнів. Із 70 учнів 10 класу на «5» і «4» написали 20, на «3» і на «2» — 12.

Найбільше помилок допущено на такі правила: вживання м'якого знака (18 помилок), вживання апострофа (14 помилок), подовження приголосних (23), позначення дзвінких приголосних у кінці слів та перед наступним глухим (8), позначення ненаголошених голосних е і, и е — 20 помилок.

Проміжними і контрольними завданнями трьох рівнів передбачалась перевірка вмінь учнів розрізняти в словах наголошені голосні, тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні, ділити слово на склади, визначати звукове значення букв у слові, вимовляти звуки й ставити наголос відповідно до норм української літературної мови.

З-поміж помилок на заміну одних букв іншими, які до загальної кількості неправильних написань становлять відповідно 17, основну групу складають помилки на позначення звуків, близьких за акустичними властивостями та за місцем і способом творення.

Значною є кількість помилкових написань слів із м'яким знаком в середині та в кінці слів (37), на вживання апострофа (23) та на позначення на письмі подовжених м'яких приголосних двома однаковими буквами (46).

Досить поширеними є орфографічні помилки, що стосуються написання слів із дзвінкими приголосними в кінці та в середині слів перед наступними глухими (18).

Помилки на правопис слів з ненаголошеними е і, и е є одними з найбільш поширених у письмових роботах, особливо в творчих роботах і переказах (47).

Проведений аналіз рівня сформованості орфографічних умінь і навичок учнів 5, 10-х класів з української мови дає можливість зробити висновок, що учні часто ототожнюють такі основоположні поняття фонетики та графіки, як «звук» і «буква», неспроможні встановити, в чому полягає суттєва різниця між голосними і приголосними, твердими і м'якими, дзвінкими і глухими, наголошеними і ненаголошеними звуками, не знають основних правил української літературної вимови.

Такий рівень знань, умінь і навичок учнів з фонетики та орфоєпії значною мірою пояснюється тим, що в практиці роботи вчителів ще мало місця займають спостереження учнів за звуковими мовними явищами, артикуляційно-слухові та орфоєпічні вправи, різноманітні форми звукового та звуко-буквеного аналізу.

Об'єктом звукового аналізу виступає не вимовлене слово, яке учні могли б повторити, артикуляційно відчутти його окремі склади, звуки, наголос, а слово, взяте з підручника чи

попередньо записане на дошці в його графічній формі. Попередження орфографічних помилок при цьому, як правило, здійснюється шляхом орфографічної (буквеної) вимози.

Навчання мови та такого підходу перетворюється в мовчазне письмо (списування готових зразків), в основі якого переважають зорові сприйняття.

Помилки фонетико-графічного характеру, зокрема на пропуск, заміну, перестановку та встановлення зайвих букв, свідчать про наявність у структурі орфографічної навички слабкої ланки. Такою ланкою є акустико-артикуляційне сприйняття мовлення, на основі якого учні переводять сприйняті на слух звукові комплекси у графічні, застосовуючи при цьому в окремих випадках засвоєні правила правопису.

У результаті аналізу причин низького рівня знань значної частини школярів зроблено висновок, що можливості для підвищення орфографічної грамотності учнів слід шукати:

1) в удосконаленні орфографічного аналізу, вибір якого залежить від усвідомленого розуміння учнями принципів українського правопису;

2) у реалізації принципу систематичності в навчанні;

3) в ефективному використанні дидактичного матеріалу (розробка системи вправ узагальнюючого характеру, побудованої за принципом взаємозв'язаного опрацювання фонетичного, орфографічного та орфоепічного матеріалу).

Аналіз одержаних результатів у процесі констатуючого експерименту підтверджує припущення про відсутність ефективної методики формування в учнів орфографічних і орфоепічних умінь і навичок під час вивчення фонетики.

Будуючи експериментальне навчання, ми виходили з того, що успішного формування в учнів наукових понять та навчальних дій, передбачених програмою, можна досягти, не збільшуючи їхнього навантаження. Цьому сприяло забезпечення таких умов:

— уведення нових понять тільки на основі усвідомлених спостережень і виділення найістотніших ознак того чи іншого мовного факту, явища;

— забезпечення того, щоб учні усвідомлювали не тільки результати своїх дій, а й способи їх виконання;

— мотивація кожної навчальної дії учня;

— урахування індивідуальних особливостей мовлення учнів, зокрема, розвитку їхнього слуху, органів мовного апарату;

Підготовка учнів до засвоєння нового матеріалу проводилася як повторення відомого на вищому теоретичному рівні. При цьому виявилися спотворені і неповні опорні знання, уміння, навички, уявлення; проводилось їх виправлення і доповнення.

Важливим моментом експериментальної роботи було створення стійких асоціацій між звуком і графічним знаком, що передає його на письмі. Для цього розроблено систему вправ на спеціально дібраному мовному матеріалі.

У методичній літературі неодноразово підкреслювалася важливість розмежування учнями графічних і фонетичних явищ. Тому протягом усього експериментального навчання основною метою було розкрити закономірності відношення між мовленням та його письменийм відображенням, характер звуко-буквених розходжень як відображення фонологічного та історичного принципів правопису.

Під час експерименту з'ясовано, що учні у процесі письма оперують одиницями трьох систем — фонетичною, фонологічною і графічною. Почутий звуковий комплекс вони усвідомлюють у поняттях фонетики, інтуїтивно переводять у фонологічні одиниці, а далі співвідносять із відповідними поняттями графіки.

Звичайно, не всі звуки можна співвіднести з певною фонемою, частина із них (ті, які не можна поставити в сильну позицію) належать гіперфонемі. У таких випадках учням доводиться, керуючись тільки власним орфографічним чуттям, вибирати можливий буквений знак. Ці випадки шкільна граматики відносить до таких, які неперевіряються правилами. Вони найскладніші для учнів, оскільки порушують триступеневий стереотип, що існує інтуїтивно. Проте їх небагато, до того ж значна частина їх має чітке орфоепічне вираження.

У процесі експерименту застосовувалися узагальнюючі таблиці, схеми-моделі, тексти, опори, словники. Від уроку до уроку учні їх запам'ятовували.

Крім того, проводилася спеціальна робота, яка показала доцільність під час фонетико-орфографічного розбору йти від звука до букви, а не від букви до звука, як це узвичаєно у фонетичному розборі. Характеризуючи звук, поряд з іншими ознаками учні вказували на його позицію в слові, переходячи від звуків до букв, виділяли і характеризували орфограми, робили висновки.

Спочатку практикувалася пряма транскрипція: учні чули слово, записували його звуковим письмом, потім звичайним буквеним. Це сприяло розвитку орфоепічного слу-

ху, привчало учнів уважніше вслухатися в мову, усвідомлено порівнювати звучання й написання. Після цього вчилися оперувати зворотною транскрипцією.

Становлення орфографічних умінь і навичок — довготривалий процес, що вимагає застосування системи орфографічних вправ. Важливою умовою результативності цієї системи є те, як учитель розуміє вимоги, які ставляться до навчання орфографії, і вміє добирати види вправ відповідно до етапу формування орфографічної навички та лінгвістичної природи орфограм, формувати уміння самостійного застосування знань під час розв'язання орфографічних завдань.

## **П. І. ВІЛОУСЕНКО, М. П. ЄФИМЕНКО,**

Запорізький державний університет

### **ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У ВИХОВАННІ НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМИХ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ**

Для сучасного школяра характерний підкреслений інтерес до себе як особистості, до свого роду, до історії та географії свого краю, України в цілому. Саме неможливість задовольнити свою природну допитливість і призводить до нудьги на багатьох уроках, відрази до навчання взагалі. Надмірна офіційність викладання, затеоретизованість спричинюють виховання абстрактного інтернаціоналізму, позбавленого національних живих коренів, появи обивательської психології, зниження загального культурного рівня учнів.

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

Подана ситуація супроводжується проблемним запитанням-завданням: учням необхідно умотивувати свої мірку-

вання, оцінити вчинки людей, передбачити розвиток подій, їх наслідки, виступити з порадою тощо. З огляду на це виконане завдання за формою буде невеликим твором-роздумом (письмовим чи усним), якому притаманні такі його елементи: тези, доведення (аргументи), висновки. У цьому й полягає головна позитивна риса проблемно-ситуативних завдань. Вони дають змогу корегувати не лише мовлення учнів, але й вчинки, поведінку в процесі подальшої виховної роботи.

Виконуючи завдання, учні акцентують увагу на важливих морально-етичних, суспільно-політичних проблемах, шукають відповідь на злободенні питання сучасності. Бажано, щоб ці відповіді були дискусійними. Хай учні поміркують, посперечаються і під керівництвом учителя дійдуть згоди або ж перенесуть обговорення деяких проблем на позаурочний час.

Вдало дібраний матеріал сприятиме становленню національної самосвідомості школярів. Проблемно-ситуативні завдання допоможуть виховати українця-патріота, який є носієм національного менталітету, любить рідну землю, батьківську домівку, шанує звичаї, традиції народу, світлу пам'ять предків, любить рідну мову, культуру, прагне зберігати й передавати духовні й матеріальні надбання у спадок нащадкам. Наприклад:

1. Лекція з української літератури в гірничому технікумі. Викладач розповідає про життя і творчість Василя Симоненка. Бентежно звучать рядки його поезій:

Можеш вибирати друзів і дружину,  
Вибрати не можна тільки Батьківщину.  
Можна вибрати друга і по духу брата,  
Та не можна рідну матір вибирати.

Більшість учнів заслухалася. Але ось двоє хлопців розмовляють про своє. Інший малює якісь химери. На зауваження викладача вони зверхньо відповіли: «А навіщо мені в шахті ваша українська мова і література? Мені потрібні знання зі спеціальності».

**Завдання:** Що б ви відповіли хлопцям на місці вчительки?

II. Мій сусід щороку відвозить на все літо в село до матері на козине молоко, свіже повітря, овочі та фрукти свою доню. Але матері він заборонив говорити з дитиною українською мовою. Мати-селянка — в плач. Адже вона ніколи не розмовляла російською, не виїздила з рідного села. Але син — непохитний.



**Завдання:** У чому, на вашу думку, вина матері?

III. Напівзруйнована дзвіниця, залишки монастирських стін та одинокий будинок з келіями — ось, власне, і все,

На території колишнього монастиря зараз розміщено тваринницьку ферму. У центрі подвір'я все ще підносяться залишки стін собору, від більшості інших споруд не лишилося й стін собору, від більшості інших споруд не лишилося й сліду. Починаючи з 30-х років, їх розбирали на цеглу для громадських споруд у райцентрі.

**Завдання:** Напишіть, що вам у цьому описі видалося антиприродним? Чому?

IV. Одного вечора дочка забігла відвідати нас і звернулася до мене, ветерана війни:

— Тільки прошу не читай мені моралі. І не наставляй на путь істину...

— Гарзд. Тоді що я маю робити?

— Дай мені твої ордени. Є покупець. Дуже щедрий.

Я дивився на дочку невидячими очима...

Моя люба донечка дуже вразлива, така ніжна й добра! Колись вона просила мене: «Дай мені чесне слово, що ніколи не вмереш». І я дав їй слово...

Тої миті я хотів померти. І думав: чому мене не вбито в останньому бою під Прагою, а тільки поранено? Чому?

**Завдання:** Поміркуйте і скажіть, чому так подумав батько?

V. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я тютюн щорічно вживає не менше 3 мільйонів землян. Ще недавно в США від паління гинуло більше людей, ніж від алкоголю, героїну, вбивств, катастроф та СНІД у разом узятих. Звідси зрозуміло, яку стратегічну перевагу отримали американці, виконуючи форсуючими темпами загальнонаціональну програму «Вся Америка кидає палити».

Ми ж нанесли нокдауну удару по здоров'ю народу, вдихаючи в себе тютюновий дим та обкурюючи оточуючих. До цього часу в країнах СНД 300000 осіб щорічно помирають від хвороб, пов'язаних з палінням.

Очманілих від тютюну наших громадян американці можуть брати голими руками, влаштувавши скажену рекламу своїх тютюнових виробів, яка в їх країні заборонена законом.

**Завдання:** Доведіть, що проблема паління є складовою виховання самосвідомості громадянина.

Проблемно-ситуативні завдання не самоціль у роботі вчителя, а органічний процес, включений в урок. Вони можуть бути запропоновані як для колективного виконання, так і для індивідуального.

Апробація проблемно-ситуативних завдань у школі підтвердила доцільність їх використання у вихованні національної самосвідомості учнів. Подана в тексті ситуація дає поштовх часом до суперечливих, але власних оцінок учнями людських вчинків і суспільних проблем. У ході виконання цих завдань учні вчаться обстоювати власні морально-етичні та суспільно-політичні переконання. Безпосереднє відчуття образної сили слова допомагає школярам розвивати естетичні почуття, підтримувати інтерес до мови, культури, формує національну самосвідомість, без якої нема патріотизму.

### **З. П. БАКУМ**

## **З УВАГОЮ ДО СПАДЩИНИ С. Х. ЧАВДАРОВА ПРО ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТІ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ**

Загальна проблема розвитку мовлення дитини здавна вважається однією з найактуальніших у педагогіці. У вітчизняній методичній літературі цьому питанню присвячена велика кількість спеціальних наукових праць С. Х. Чавдарова, І. О. Синиці, В. О. Сухомлинського, О. М. Біляєва, А. П. Коваль, І. Г. Чередниченка, В. Я. Мельничайка.

Під час становлення української методики розвитку мови значний вплив у цій галузі мала спадщина вченого-педагога, заслуженого діяча культури України, професора, члена-кореспондента АПН Сави Христофоровича Чавдарова. Ще в 1930—1931 роках С. Х. Чавдаров розпочав глибоке дослідження питань мовленнєвого розвитку учнів. Його погляди та ідеї викладені у працях, і насамперед таких, як «Чергові завдання у викладанні мови в школі», «Переказ у школі», «Методика викладання української мови в початковій школі», «Методика викладання української мови в середній шолі», «Кругозір та культура мови випускників», «Викладання мови — на рівень сучасних вимог».

С. Х. Чавдаров не тільки закликав учителів виховувати у дітей високу культуру слова, а й дав науково обгрунтовані поради. Його рекомендації з методики розвитку мовлен-

ня мають велике теоретичне і практичне значення. Глибоке вивчення їх і впровадження в шкільну практику особливо актуальні.

С. Х. Чавдаров зазначав, що добрий розвиток мовлення особистості зумовлюється багатьма чинниками. Серед них помітно виділяється систематичність в організації навчання, яка, на його думку, потрібна як в організації навчального матеріалу, так і в шляхах засвоєння його. Чавдаров доводить, що вміння говорити правильно набувається учнями тільки внаслідок систематичної роботи школи над розвитком мовлення у школі відповідає увесь педагогічний колектив. Бо кожен учитель незалежно від того, який предмет він викладає, мусить бути і словесником.

На думку вченого, роботу над мовленнєвим розвитком учнів треба розпочати з усунення таких хиб, як безграмотність, відсутність усвідомленого вміння пильнувати свою мову, дбати за найкраще оформлення її.

Для усунення обмеженості лексичного фонду учнів ефективними є такі методи:

- а) читання художньої літератури в класі з учителем,
- б) читання її вдома (з виписуванням певних місць),
- в) робота над вивченням стилю художніх творів,
- г) роботою над лексикою взагалі (аналіз значення слів, розкриття їх змісту),
- д) вправами над виправленням мови самих учнів, поєднаними показом того, як треба говорити, писати.

Прикладів аналізу мовної діяльності школярів у працях Чавдарова є немало. Педагог доводить, що учень повинен бути господарем своєї мови. Відчувати її форму. Закликає школяра не боятися крапки ні в усному, ні в писемному мовленні.

Загострює увагу на тому, що досить часто пишуть довгими періодами. А письмо періодами, як ми знаємо, вказує на невміння учнів диференціювати свої думки й диференціювати елементи своєї мови. С. Х. Чавдаров пропонує період розчленувати на кілька окремих речень, щоб учень відчув і усвідомив, як звучить один і той же матеріал порізному.

Для подальшої роботи радить такі вправи:

- а) перифраз речень,
  - б) спрощення структури речення,
  - в) розклад, поданих учителем періодів на окремі речення.
- Для успішного розвитку усного і писемного мовлення учнів важливе значення має робота над переказом. У методиці відомі різні підходи вчених та вчителів-практиків до

цього виду роботи. К. Бахін, П. Афанасьєв вважають переказ несумісним з розвитком самодіяльної творчості учнів. П. Афанасьєв визначає його як форму, що передбачає завдання лише технічного порядку. Твердження С. Х. Чавдарова не зберігається в попереднім. Він доводить, що переказ вивірений у багаторічному досвіді шкільного навчання і займає чільне місце в системі роботи з розвитку зв'язного мовлення.

У посібнику для вчителів «Переказ у школі» вчений рекомендує використовувати його не тільки під час вивчення мови, але й інших дисциплін. На думку вченого, навчити дітей слухати — це значить навчити їх зрозуміти і довести своє розуміння, це значить передавати словами думки й почуття, тобто переказувати.

Аналізуючи переказ С. Х. Чавдаров називає його переваги:

- а) привчає говорити зв'язно, лагідно,
- б) сприяє розвитку пам'яті і уваги дітей,
- в) організовує й забезпечує повноту й точність відтворення прочитаного,
- г) концентрує увагу дитини,
- д) орієнтується на активній функції пам'яті дитини, забезпечує зберігання в пам'яті учнів здобутих знань,
- е) привчає до системи у викладі думок,
- є) готує до роботи над книжкою,
- ж) сприяє збагаченню мовних ресурсів дітей, оскільки організовує увагу не тільки до змісту, а й до мовних засобів.

Залежно від докладності передачі змісту тексту й міри збереження його композиції автор посібника виділяє такі види переказів: повний (деталізований) і короткий; творчий (розширений).

Спираючись на принцип систематичності доцільним вважає використовувати такі прийоми:

- а) аналітичний — спочатку ставити запитання до окремих думок кожної частини, після детального переказування ставиться запитання, щоб відтворити основну думку статті,
- б) синтетичний прийом — спочатку з'ясовується головна думка, після відтворюються деталі.

Набутки шкільної практики та методичної науки підтверджують правильність підходів вченого до переказу як однієї з форм роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

Наступним етапом у системі розвитку зв'язного мовлення Чавдаров вважає перехід до написання самостійних тво-

рів, з огляду на те, що саме творчі роботи формують уміння вправно користуватися мовою. Необхідною умовою розвитку творчих здібностей учнів С. Х. Чавдаров вважав здатність зосереджувати увагу на об'єктах сприймання, диференціювати здобуті уявлення, систематизувати їх, одно слово — мислити. Відсутність названих умов не забезпечує досягнення поставленої мети.

Вчений радить думати про те, що вони бачать, і говорити про те, що думають. Тому у підручниках «Українська мова», які витримали 30 видань, значне місце відведено ілюстраціям до окремих текстів. Вищою ознакою справжньої культури мови Чавдаров вважає художність. Відомо, що культура художньої мови передбачає неодмінну боротьбу за багатий лексичний фонд дітей, за логічну стрункість у висловленнях, за яскравість мовних конструкцій.

Заслуговує на увагу пропонована С. Х. Чавдаровим система заходів, спрямовану на здійснення завдань розвитку мови учнів це: заняття над стилем, над аналізом спеціальних ресурсів, які використовують художнє слово:

Значне місце в підготовці учнів до майбутньої практичної діяльності Чавдаров відводив формуванню уміння оформити ділові папери. Тому учений рекомендував працювати над такими видами ділового мовлення як: об'ява, поштова адреса, розписка, протокол, звіт, автобіографія і т. д.

Системність у роботі з розвитку мовлення учнів головним чином забезпечується під час вивчення мови і літератури. Якщо в середніх класах міжпредметні зв'язки мова-література встановлюються від мови до літератури, то у старших цей процес іде в зворотному напрямі: вихідною є література.

Особливо великого значення він надавав збагаченню школярів на уроках читання. Читання художніх творів дає змогу учням знайомитися з новими словами. Працюючи над поезією, вони привчаються розуміти значення слів-синонімів, епітетів, порівнянь.

Чавдаров заперечує вивчення літератури, яке обмежується часто тільки соціологічним аналізом твору. «Сюжет твору, його мовні ресурси залишалися поза аналізом і вивченням, і тому робота з літератури не чинила потрібного впливу на розвиток і збагачення мови учнів».

Протягом багатьох років С. Х. Чавдаров вів невтомну й багатогранну діяльність у царині мовно-педагогічної культури. Завдяки цьому він глибоко розкрив у своїх наукових працях основні тенденції й проблеми мовної підготовки школярів, розширив горизонти шкільної методики розвитку

зв'язного мовлення, показав взірець системного підходу до розв'язання проблем оптимізації мовної підготовки учнів у школі.

М. ВЕРБОВИЙ, Н. ВЕРБОВА,

Кривий Ріг

СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАД ЛЕКСИКОЮ ОДНОГО  
ТЕКСТУ Г. СКОВОРОДИ  
(«БАСНИ ХАРЬКОВСКІЯ»)

Як відомо, м ова творів Г. Сковороди — явище складне, тому, щоб мати об'єктивне уявлення про неї, слід, очевидно, досліджувати мовну систему філософа з різних сторін.

Послідовне вивчення характеру вживаної Григорієм Сковородою лексики в одному з його текстів допоможе, гадаємо, дійти певних висновків про використання автором мови у тому жанрі, який представлятиме розглядааний текст. Дослідження усіх текстів нашого філософа з такої точки зору сприятиме, поза усяким сумнівом, глибшому проникненню в стилістичну систему Г. Сковороди, що в свою чергу, на наше переконання, створить ґрунт для більш точного розуміння місця й ролі Григорія Сковороди в історії української літературної мови.

Використання Г. Сковородою у своїх текстах елементів різних мов було підпорядковане, на думку дослідника, одній меті: прагненню філософа до народної української мови, до вироблення української літературної мови на живій народно-розмовній основі<sup>2</sup>, такий підхід, гадаємо, насамперед повинен бути відображеним у доборі лексичних одиниць. Г. Сковорода свої байки створював протягом приблизно п'яти років (1769—1774 рр.), тобто текст зафіксував, певне, якісь загальні, такі, що не змінилися погляди автора на використання мови. Спробуємо виявити їх, характеризуючи окремі лексичні одиниці тексту (матеріал взято довільно).

Іменник **время** потрапив до тексту байок, скоріше за все, не з російської мови, а з рідної говірки Г. Сковороди, в

<sup>1</sup> Огляд частини праць про мову Г. Сковороди див. Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода. — К., 1992. — С. 350—364. Ще див. І. Білодід, Києво-Могилянська академія в історії східнослов'янських літературних мов. — К.: Наука, думка, 1979. С. 108—110, 115|129. Русанівський В. Джерела розвитку східнослов'янських літературних мов. | К.: Наук. думка, 1982. — С. 165—167.

<sup>2</sup> Білодід І. Києво-Могилянська академія в історії східнослов'янських літературних мов. — К.: Наук. думка, 1979. — С. 123.

якій це слово збережене ще від давньоруської епохи, напр.: в древніе века, в самое тое **время** (109)<sup>3</sup> та тор.: на тое **время** войскового товариства било немало (ДНМ 49 1711 Лохвиця), ця лексема й досі функціонує в українських говірках (ЕСУМ і 432—433).

Давній номен (**камень** (демінутив **камушок** (121) хоча й збігається з формою називного відмінка однини відповідної російської лексеми, проте у родовому та місцевому відмінках іменник має яскраво українські форми: сего **каменя** твердость (116), льтаеє свое благополучно **на камень** окончила (109), тобто це слово, мабуть, правильніше розглядати або як народну форму **камень** (Гр. II 212) пор.: *пе/р/стенъ* золотій *з/ъ/ камен/ъ/цемъ* *че/р/вонымъ* (ДНМ 90 1717), або, що на нашу думку найбільш імовірно, як стилістично марковану, високу проти народного **камінь**; до того ж слово, вжите Г. Сковородою, здавна було відомо книжнописемній мові, напр.: **камень** (Сл. Лекс. 456 1642), **камень** (Макс. 655 1718—1724). Сказане, гадаємо, справедливе й щодо слова **попел** (народне **попіл**) Гр. III 331; АУМ і № 44//, напр.: Жалею, что .погребен **в пепель** живеш (116). Пор. українське у **попелі** та книжне (*пепе/л/л/* Сл. Лекс. 122 1642), **пепел** (Макс. 182 1718—1724).

Нинішнє функціонування у північних говірках лексеми **плетінь** як **племинь**, **плетіен**, **плетінь** (СПГ 162) наводить на думку, що форма іменника **плетень** витворена, очевидно, Г. Сковородою з потреб стилістичного відмежування слова від народного **плетінь** (Гр. III 194), тим більше, що за нашим матеріалом, лексема **плетень** у говорах української мови не фіксується.

Показовим вважаємо з такої точки зору використання українським філософом слів **пчела** (126) та **пчельник** «пасіка» (107), які й сьогодні відомі окремим говіркам, напр.: **пчеля**, **пчельня** «пасіка» (ЕМУМ I 157). Закономірна для української мови зміна *е* після шиплячого на *о* у номері **пчела** фіксується від XV ст. (ССУМ I 133—134), принаймні тексти, що відображають народну мову Лівобережної України XVIII ст., послідовно, за нашими даними, засвідчують вживання тільки форми **пчола**, напр.: *пчоли щона/и/лучшіє* (ДНМ 106 1719 Лохвиця), у імшанку *у/л/лєвь з пчолами* 17 (306 1744 Ромни), яка й нині є широковідомою

з Григорій Сковорода. Повне зібрання творів у двох томах. — К.: Наук. думка, 1973. Т. 1. (далі покликаємося на це видання в тексті, вказуючи сторінку в дужках. З технічних причин букву «ять» передаємо великою літерою Ъ, іншомовні слова транслітеруємо).

на Полтавщині (АУМ I № 121)<sup>4</sup>. Те ж саме, здається, можна сказати про пару **плечыник** — **пасіка**: відзначаємо для терену, що нас тут цікавить у зв'язку з текстом байок Г. Скворода, лише лексему **пасіку**, напр.: **паськи** мьють а обидва (ДНМ 107 1719 Лохвиця) та пор. АУМ I № 283. Отже, цілком логічно, що наше переконання, розглядати опозицію **пчола** — **пчела** у XVIII ст. як розмежування живомовного, простого, та книжного, високого, пор. ще книжне **пчела** (Ол. Лекс. 86 1642), **пчела** (Макс. 78 1718—1724).

У досліджуваному тексті привертають увагу до себе штучні форми, що виникли внаслідок поєднання різномовних компонентів. Українське народне слово **бовваніти** «виднітися в далині» (Гр. I 78) Г. Скворода, найпевніше, під впливом книжного іменника **болван** (пор. ЕСМ I 218), який ужити на одній сторінці з указаним дієсловом і, очевидно, відповідно до вимог фонетики книжної мови виправляє на **болваніти**<sup>5</sup>: Істина острому их взору не издали **болванья** (108). Цілком зрозуміло, що неживою з походження є її форма неозначеного займенника **чтось**, утворена поєднанням книжного слов'яноукраїнського **что** (Сл. Лекс. 537 1642) та власне української частки **-сь**, що функціонує у складі займенників **хтось**, **щось**, напр.: люблю тсе, **что** сверху ничто, но в серіодкъ **чтось** (107), **ньчтось** возль нея любит (120).

Вплив латинської мови на Григорія Сквороду в розгляданому тексті можна, ймовірно, виказати словом **комплемент** (лат. **комплементум** (сове/р/шеїе, и/с/полненїе» (Сл. Лекс. 133 1642; Макс. 217 1718—1724): в тебь столько есть разума, сколько в тьх двух мужичках, с которых один, нагнувшись, поздоровил мене задравши платье, за то, что я раздувал пшеницу, как он ся чистил, а другой також же **комплекмент** здылал в то время, как я ему не давал вывершить копну сына (114). Нормативне **комплімент** «приємні, люб'язні слова (СУМ IV 251) є російським запозиченням із західноєвропейських мов (ЕСУМ II 542), що вперше фіксується, як твердить дослідник, у 1702—1703 рр. (Ш. 243). Іменник **турка** також, слід, мабуть, виводити від середньолатинської форми **Турка** «турок, турчин» (Сл. Лекс. 520 1642), напр.: Богатый **турка** приехал ...в наш город (110); ще пор.: искусныйший **юриста** (112) та середньолатинське **юриста** (Ф. IV 533). Нам не вдалося виявити в укра-

<sup>4</sup> Приклад з др. п. XVII ст.: Пнове, любо то тая **пчола** вибита подано у Ващенко В. С. Полтавські говори. — Харків, 1957. — С. 77.

<sup>5</sup> На це слово звернув увагу ще О. Потебня, див.; Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Скворода. — К., 1992, С. 353.



їнській мові лексеми **бабій** із таким значенням, як у тексті філософа: Басня тогда бывает скверная и **бабія**, когда в подлой и смьшной своей шелухь не заключает зерно истины (107). У іншому списку досліджуваного тексту лексема **бабій** витлумачена сполукою **бабій вздор** (489), здається, семантику слова **бабій** у тексті можна прояснити, зіставивши його з латинським прикметником **аналіс**. «1 старушечий, бабий. 2. перен. вздорный, нелепый» (ЛРС 48).

Звукове оформлення назви для нічного горщика **уринал** в розгляданих байках, напевне, виразно вказує на польську мову, через яку слово потрапило до української (пор. польське **уринал** «нічний горщик» (ЕСУМ I 565—566//, оскільки безпосереднім відповідником до середньолатинського **уріналіс** «сечовий» має бути, звичайно, форма **урінал**: Известно, что в царских домах находятся фарфорные, серебряные и золотые **урынали** (128).

Відомі книжно-писемній українській мові, за свідченням джерел, були й синоніми **адаманти** та **алмаз**, напр.: **Адаманти**. **Алмаз**. **Діаманть** (Макс. 24 1718—1724), які в такому вживанні зустрічаємо в обстеженому тексті: **алмаз**, **адамантий** (116). Походження форми **адамантий** у тексті нам невідоме. Інше давнє запозичення з грецької мови **измарагд** (Ф. П. 122) Григорій Сковорода подає у власнє українській формі **смарагд** (116), пор. **смарагд** (Гр. IV 156). Звукова оболонка номена **бысер** (перли» (127) характерна для народної мови й нині (ЕСУМ I 202), а російській мові властива, здається, лише форма **бисер** (Д. I 88). Назва ще одного каменя, думаємо, також виразно виказує українське походження Ном сьдьовал с **Оселкою** (114), **Оселка**-**Оселок** (Гр. III 65) та пор.: Бритовникъ, (в/ь/) которо/мъ/ бритва і **оселка і** и ножички одны (ДНМ 301 1744) і російське **Оселоць** (Д. II 61).

Українські іменники **ручай** та **потік** є закономірним продовженням давньоруських (Німчук 1992: 123), обидва слова вживаються в тексті розгляданих байок Г. Сковороди, напр.: Напійся со мною в сем**ручайкь** (119), холм, многін сюда **поточки** посылающий (116).

Давнім українським іменником є й лексема **линовище** «скинута гадюкою, що полиняла, стара шкіра» (Гр. II 359; ЕСУМ III 236—237), відома ще праслов'янській мові (ЭССЯ 15 111), напр.: Змія весною скинула **линовище** (115). Однокоореневі утворення ширко представлені в говірках української мови, напр.: **линовисько** «зовнішній покрив вужа, який полиняв» (Корз. 154), **ліновиня**, **ліновище** «скинена

гадюкою шкіра» (СБГ I 414), **линець** «рак, що линяє» (СГНН II 252).

Звичайно, немає потреби розглядати як русизм і слово **волна** «шерсть» (Д. I 233), що широкоживане було в мові давньоруського періоду **вълна** «шерстяний покрив тварин; шерсть для пряжі» (СДРЯ II 161), і яке продовжувало функціонувати, за свідченням писемних текстів, на Полтавщині у XVIII ст., напр.: **волни** два локотники (ДНМ 323 1775 Лубенський полк). Пор. у Григорія Сковороди: **Мы бережем овцы, довольны волною** и молоком (122). До речі, конструкція типу **мы бережем овцы** характерна для лівоберезних говірок, напр.: **мнь припало тіє конь пасти** (ДНМ 36 1706 Чернігівський полк), ще див. АУМ I № 277. Синтаксис байок Г. Сковороди, якщо можна так сказати, напрочуд живий і настійно вимагає, що зрозуміло, окремі розмови.

Іменник **ядь** «їжа» (125) потрапив до тексту, що розглядаємо, поза усяким сумнівом, як стилістично забарвлений, книжний, напр.: **ядь** (Сл. Лекс. 539 1642), **сньдь**, **пища**, **брашно...**, **ядь**, **яденіє**, **ястіє..** (Макс. 394 1718—1724). Характерно, що й для В. Даля це слово — виразний церковнослов'янізм (Д. IV 673).

Можливо, відштовхуванням від більш поширеної форми **ярмо** (Гр. IV 542) можна пояснити вибір Г. Сковородою давнішого **ярем** (давньоруське **ярьмь** (Ф. IV 561// із тим же значенням (Гр. IV 541).

Цікаво, що дуже давній номен **ил** «глина, мул» у тексті байок має родову форму, яка дослідниками досі, здається, не відзначена (ЕСУМ II 294; Німчук 1992: 137—138).

З інших назв неживої природи нашу увагу привернув до себе виразно український характер приметника в **свищ** «порожній горіх з отвором» (Гр. IV 107), слово невідоме російській мові (Ф. III 582). Напр.: **Басня... бывает... похожа на оръх свищ** (107). Укажемо також, що літературний іменник **горіх** (СУМ II 131) ще й нині на Полтавщині відомий у паралельних формах **оріх** — **горіх** (АУМ I № 142), а в українській книжно-письмоовій мові, як подають пам'ятки, ця лексема була в обігу без протетичного **г**: **оръхь, о-ръшо/к/** //Сл. Лекс. 284 1642), **оръхь** (Макс. 817 1718—1724).

Старинні тексти тривалий час фіксують форму **яблонь** (Німчук 1992: 254), що її, мабуть, як книжку зустрічаємо й у Г. Сковороди, напр.: **мы в ней, как яблонь** в своем зернь, сокрываемся (108). У живому мовленні рефлексом цього іменника є форми **яблїнь**, **яблунь** (Гр. IV 534), прищепу яблуню и три дички груши викопано (ДНМ 114 1720 Лолвиця). Праслов'янське утворення **черниця** «чорниця» ЭССЯ 4

151—152) філософ міг увести до свого тексту лише під впливом живої української мови<sup>6</sup>: Гдь менше клюквы и **черницы**, там менше скорбутной бользни (123), ще пор. **черниця** «чорниця» (Гр. IV 458), **чорниця** (**черниця** 470) «чорниця» (СПГ 231).

Із назв тварин у байках Г. Сковороди впадає в око іменник **велблюд** (119), який точно відповідає народній українській формі (ЕСУМ I 351), ще пор. прикметник **ве/л/б/ь/люжий** (ДНМ 350 1761 Лубенський полк). Як синонім до **велблюда** філософ уживає слово **горбач** (119), яке з таким значенням ми у словниках не виявили. Імовірно, ця лексема — авторовий неологізм, утворений за зразком номена **рогач**: Куда спышиш, господин **Рогач?** (119), пор.: **Рогач** «З. Олень» (Гр. IV 27). Інше дуже давнє слово на означення мисливської собаки, хоча й відоме словникам, та не в такій формі, як у Г. Сковороди: говорив **выжель** (117), пор.: **выжел**, **выжлец** (ЕСУМ I 372).

Іменник **вдод** (118) зраджує українську вимову автора розгляданого тексту, пор. **одуд** (Гр. III 43), **удуд** (IV 321) та **удодь** (Д. IV 476). Ще один номен на позначення птахи **дремлюга** «птица козодой» (Гр. I 442) у тексті виступає як **дремлюг** (118), досі відомі були тільки **дрьомли/х/**, **дрьмань**, **дрьмликь**, (Сл. Лекс. 73 1642), **дрімлюга**, **дрімлюх**, **дрімух**, (ЕСУМ II 130). Українська мова зберегла старовинний термін **нетопир** з давньою семантикою «кажан», який і нині побутує в окремих говірках (Німчук 1992; 202), це слово у Г. Сковороди має твердий кінцевий приголосний **н** **нетопир** (118), пор.: **нетопир/** (Сл. Лекс. 284 1642), **нетопыр/**, **кажа/нь/**), (макс. 81, 1718)—1724), тому в орудному відмінку закономірною є форма **с... нетопырем** (130), тоді як російській мові цей номен відомий тільки з м'яким кінцевим приголосним **н** **нетопырь** (Д. II 539). З обстеженого тексту випливає, що синонімом до назви **чорного дроздика** (120) є слово **косик** (120), явище давно відоме українській мові, напр.: **кось** «дрізд» (Сл. Лекс. 460 1642), **Кось птица**. **Дро/з/дь че/р/ный** (Макс. 733 1718—1724), **кіс**<sup>1</sup> «чорний дрізд» (ЕСУМ II 449—450), **кос**<sup>2</sup> «чорний дрізд» (III 47), **косиця** «самка дрозда» (СВГ I 380). Принагідно зауважимо, що написання у прикметнику **чорному** після шиплячого **ч** підтримувало, гадаємо, стару книжну традицію: **черный** (Сл. Лекс. 95), **черный**, **мрачный** (Макс. 101); таке ж написання зрідка зустрічаємо й у записах народної мови XVIII ст., напр.: смушковь **чернихь** (ДНМ 340 1756), Жи-

<sup>6</sup> Пор. Русанівський В. М. Джерела розвитку східнослов'янських літературних мов. | К.: Наук. думка, 1985. — С. 166.

бу вимову посвідчують, слід думати, такі приклади: волосу **чорного** (ДНМ 271 1738), шуба блакитна, **чо/р/нимь** хуро/мь/ по/д/шита (322 1751), подібні приклади відомі й у XVII ст.<sup>7</sup>. Пізно засвідчено російське діалектне **косик** «чорний дрізд» є, скоріше всього, українським запозиченням, оскільки відоме тільки у південних говірках російської мови (ЕССЯ II 75). Російський звуковий склад слова **орел** (III) вимагає, що зрозуміло, іншого орфографічного оформлення, пор. **ничево** (132).

Григорій Сковорода не розрізняє семантики номенів **змія** й **змії**, напр.: **Змія** весною скинула линовище ...**Змії** говорить... И повела (115). За спостереженнями вченого, «із семантикою «змія» слово **змії** рідко використовується і в сучасній мові» (Німчук 1992: 216).

Інший старовинний зоономен **шершень** (126) нині нормативний (СУМ XI 446), а в говірках продовжує функціонувати в різних фонетичних та словотвірних варіантах, напр.: **шаршун** (Корз. 259), **шершун**, **шерстень** (Гр. IV 493, про ці два слова детальніше див. Німчук 1992: 224—225). Пізніше похідне утворення **мурашка** (122), здається, вперше фіксується саме в розгляданому тексті Григорія Сковороди (Німчук 1992: 228).

За нашими спостереженнями, значення, з яким іменник **стать** виступає в байках Г. Сковороди, характерне тільки для української мови, напр.: многих поволокло **в сть**, совсьм природь их противную (114), Всякой власти, званію, чину, **статью**, ремеслу, наукам начало и конец — дружба (131), пор. **стать** «1. суспільний стан, 2. званія» (Гр. IV 114) та **стать** «будова тіла, відповідність будови тіла та окремих членів...» (Д. IV 310).

Здається, точно не може бути запозиченим із російської мови слово **свышний** (116), якій значення цього слова «свічник» (Гр. IV 110) просто не характерне, пор.: **свьчникь** «майстер, що виготовляє свічки» (Д. IV 159), до того ж запис Г. Сковороди фіксує явище регресивної асиміляції, що є рисою народної української мови, напр.: **ручникь** про/с/тій малій (ДНМ 340 1756), **рушниковь** про/с/ти/х/ два (340). Нормативним є **рушник** (СУМ VIII 919), але **свічник** (XI 98).

Як можемо пересвідчитися, з розгляданих іменників значну частину складають українські народні форми (приблизно 27 слів), другим помітним лексичним елементом тексту «Басен Харьковських» є книжні форми (щось коло 17 слів); вибір матеріалу, повторимо, здійснювався довільно.

<sup>7</sup> Ващенко В. С. Полавські говори. — Харків, 1957. — С. 77, 87.

Дієслова в розгляданому тексті Г. Сковороди теж, думаємо, можна поділити на власне українські форми, напр.: Честолюбіє ли тебе **вадит** ко гръху (125), не давал **вывершитъ** копну сьна (114), мы один пред другим **выспъывали** (110), дьло, **дьемое** без природы (117), та на виразно книжні, напр.: **сньдающе** их вмьсто хльба (122), **подвігнулся** Лев (124), **ядим** то, что по природь (130) тощо. Але характерною особливістю усіх дієслів тексту є та, що вони, дієслова, за незначним винятком, ужиті в українських особових та часових формах. Відхиленням від указаної особливості функціонування дієслів у цілому тексті байок, за нашою фіксацією, є лише ось ці форми дієслова **быти**: Они не что **суть**, как образы, прикрывающій, как полотном, истину (108). Я ... ползы **есмь** податель, я ... **есмь** земля (121), Свѣцкія книги ... всякой ползы и красы **суть** преисполнены (121), в богъ **нсть** мужскій пол ни женскій (127). Стилiстичне навантаження (церковнослов'янське), як і граматичне значення наведених дієслівних форм, думаємо, досить прозоро.

Відомо, що дієслова є своєрідним центром речення, тобто у структурі тексту дієслівні форми — один із конституюючих факторів цього тексту, тому неґація Г. Сковородою книжних граматичних дієслівних форм, імовірно, була викликана в першу чергу світським характером тексту<sup>8</sup>, можливо, певну роль тут мало й бажання автора бути якомога ближчим читачеві (слухачеві).

Висновок напрошується виразний: стилістичне піднесення тексту байок досягнуте Г. Сковородою й унаслідок насичення цього тексту книжними церковнослов'янськими лексичними одиницями (функціональним різновидом яких, звичайно ж, є грецькі й латинські слова та прислів'я у власних православних шатах, розсіпані по тексті (107, 108, 117, 121—122, 128, 129); мабуть, сюди слід долучити цитати з Біблії, що є промовистим засобом стилістичного маркування розгляданого тексту, але все це — поза темою статті). Пізніше спробу створити високий стиль «головно на схрещенні народної (фольклорної) мови з церковнослов'янською

<sup>8</sup> У попередньому повідомленні, ми виявили, що частина епістолярій Г. Сковороди написана правильною книжною мовою (з більшим чи меншим наближенням до живої української), відповідно й дієслова у текстах частини листів функціонують у книжних граматичних формах. Див. Вербовий М., Вербова Н. із спостережень над мовою листування Гриворія Сковороди/. Філософська, педагогічна та літературно-мистецька спадщина Г. С. Сковороди/ (Матеріали Всеукраїнських міжвузівських Сковородинських читань з нагоди 200-річчя з дня смерті мислителя). — Кривий Ріг, 1994. — С. 121—122.

традицією, з біблеїзмами в широкому сенсі слова» продовжили Т. Шевченко, П. Куліш, М. Дрогоманов<sup>9</sup>.

Багатство народної лексики, відображене текстом байок Г. Сковороди, дозволяє, перефразовуючи висновок ученого про мову перекладів Святого Письма І. Галятовського, сказати, що філософ старався бути зрозумілим для народу й вибирав слова поточної української мови, що їх тоді уживали. Коли це мати на увазі, то тоді «русизми» в текстах Г. Сковороди стануть ясніші, й менше їх буде<sup>10</sup>.

Стаття, зрозуміло, має тільки попередній характер, тому вона більше ставить питання, аніж розв'язує їх.

<sup>9</sup> Шевельов Ю., О. О. Потебня і стандарт української літературної мови //Мовознавство, 1992, № 3. — С. 63.

<sup>10</sup> Сімович В. Українське мовознавство. Розвідки й статті //Упорядкування й вступна стаття Юрія Шевельова. — Юніверсіті оф Оттава Пресс, Оттава, Канада, 1981. — С. 142.

# ЗМІСТ

## I частина

П. Шевченко. Передмова	2
О. Біляєв. Проблема мовленнєвої культури вчителя	
М. Плющ. Національно-культурний компонент у художньому тексті як об'єкт аналізу в курсі словесності	14
В. Гриценко. Батькопродавці захисту не потребують	19
С. Скиба. Історіософічність осмислення духовності у творчості Лесі Українки і Олега Ольжича	26
Л. Панчук. Виховання цілісної натури та сильної особистості на матеріалі збірки «Вежа» О. Ольжича	29
Л. Бондаренко. Про семантику лексичного повтору в поетичному мовленні О. Ольжича	30
Л. Донченко. Олена Теліга: Фенімістичний дискурс та життєтворення	33
І. Онікієнко. Значення поетичної символіки В. Стуса для формування національної самосвідомості українців	34
А. Козлов, О. Шпир. Складові національності характеру української літератури	38
С. Філенко. Концепція формування національної самосвідомості в притчі Г. С. Сковороди «Благородний Еродій»	42
Л. Волошук. Духовна цінність драматичних творів Л. Яновської	44
Ж. Свірська. Проблеми формування національної самосвідомості учнів у зв'язку з набуттям літературної освіти	49
І. Данильченко. Твори української художньої документально-біографічної прози як одне з джерел виховання національної самосвідомості	54
Л. Удовиченко. Вплив героїчного епосу західної Європи доби середньовіччя на формування національної самосвідомості учнів	58
В. Скрипка. Про так зване шліфування у фольклорі Кушпа М. З. Риси українського національного характеру в романі Г. П. Данилевського «Бегльде в Новороссині»	77
Л. Удовиченко. Питання про переосмислення багатьох наукових та історико-літературних концепцій	78
О. Царук. Українці як етичний та лінгвістичний феномен	81

С. Караман. З історії поглибленого вивчення української мови	86
І. Хом'як. Роль мовленнєвої культури у процесі становлення грамотності учнів	92
Т. Симоненкова. Комунікативна компетентність як важливий чинник формування національної самосвідомості учнів	98
С. Караман, О. Караман. Лінгво-методичні і психологічні аспекти орфографічної грамотності учнів	100
О. Караман, С. Караман, О. Новопашина. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок на фонетичній основі	106
П. Білоусенко, М. Єфименко. Проблемно-ситуативні завдання на уроках рідної мови у вихованні національно-свідомих громадян України	111
З. Бакум. З увагою до спадщини С. Х. Чавдарова про принципи систематичності на уроках розвитку зв'язного мовлення	114
М. Вербовий, Н. Вербова. Спостереження над лексикою одного тексту Г. Сковороди («Васни Харьковскія»)	118

### Збірник наукових праць

#### частина I

Здано в набір 4.03.96. Підписано до друку 1.04.96. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>18</sub>.  
 Ум. др., л. 7,8. Гарнітура «Новогазетна». Друк високий. Папір друкарський.  
 Зам. 1419, т. 500.

324014, м. Кривий Ріг, (вул. Електрична, 5. Жовтнева друкарня.