



ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Гнатюка

СЛОВО. СТРАТЕГІЇ. ІННОВАЦІЇ

Колективна монографія

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка



СЛОВО. СТРАТЕГІЇ. ІННОВАЦІЇ

Колективна монографія

За загальною редакцією Ольги ТУРКО, Олександри ЯНКОВИЧ

Тернопіль—2022

Рецензенти:

К. Л. Крутій, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського);

Г. М. Мешко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);

Л. М. Марчук, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка).

*Рекомендувала до друку вчена рада
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
(протокол № 4 від 22 листопада 2022 року)*

Слово. Стратегії. Інновації : колективна монографія / за заг. ред. О. Турко, О. Янкович. – Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. – 328 с.

ISBN 978-617-8060-11-4

У монографії схарактеризовано актуальні проблеми лінгвістики, літературознавства; окреслено та проаналізовано новітні напрями розвитку дошкільної освіти, інноваційні підходи в методиці навчання мовно-літературної освітньої галузі початкової та середньої ланок загальної освіти; сучасні лінгводидактичні тенденції викладання у вищій школі.

Книгу адресовано широкому колу читачів – словесникам, учителям, викладачам, студентам-філологам, майбутнім педагогам.

УДК 37.016:[811.161.2+821.161.2]:001.891

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
----------------	---

Розділ 1.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ6

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ

ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

ПІДРУЧНИКА (Кодлюк Ярослава, Одинцова Галина)6

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ

В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (Васильківська Надія)62

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

ВЧИТЕЛЯ / ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ

ВИЩОЇ ОСВІТИ (Петришина Ольга).....90

Розділ 2.

ДОМІНАНТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ МЕТОДИК

ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....123

ГЕНЕЗА ЛІСОВОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ:

ВИТОКИ І СУЧАСНІСТЬ (Янкович Олександра).....123

ВПРОВАДЖЕННЯ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ

ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

(НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ ТА ТВОРІВ

ЮЛІУША СЛОВАЦЬКОГО) (Островська Галина).....149

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ

ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ

ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (Рожко-Павлишин Тетяна).....178

ПРОБЛЕМА ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ (Грицак Наталія)211

Розділ 3.

МОВОЗНАВЧИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ

НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ238

ЗБІРКА ІВАНА ФРАНКА «SEMPER TIRO» ЯК ПОЕТИЧНИЙ
ПРОЄКТ НАЦІЇ: ВИЗНАЧАЛЬНІ ФОРМИ ЛІРИЧНОГО
СУБ'ЄКТА (Куца Лариса).....238

КОНТРАДИСКУРС ДО КОЛОНІАЛЬНОЇ РИТОРИКИ
ТОТАЛІТАРИЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ:
ДІАХРОНІЧНА ПЕРСПЕКТИВА (НА МАТЕРІАЛІ
ПРОЗИ Р. ІВАНИЧУКА) (Кондратьєва Тетяна).....269

ГРАМАТИЧНІ ЗНАЧЕННЯ
ТА СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ АД'ЄКТИВА
У РОЗРІЗІ ПОНЯТТЯ «ПОРЯДОК СЛІВ» (Турко Ольга).....295

ПРО АВТОРІВ.....326

ПЕРЕДМОВА

Слово – домінантне в інструментарії формування, розвитку та становлення особистості. Спілкувальна, естетична, когнітивна, номінативна, експресивна, волонтеративна функції слова забезпечують гармонійний розвиток суспільства в науково-технічній, гуманітарній, духовній сферах. З огляду на релевантність слова комунікативна компетентність є пріоритетною серед домінантних компетентностей ХХІ ст. для навчання протягом життя¹, а також у Концепції Нової української школи².

Засобами комунікативної компетентності є педагогічні стратегії (технології), які мають чіткий алгоритм використання, ціль, вирізняються ефективністю, спрямовані на розвиток критичного мислення, толерантності в ставленні один до одного, командного підходу в розв'язанні завдань, лідерських якостей на засадах взаємоповаги та етичності. Стратегії є наскрізними у формуванні професійного світогляду майбутніх фахівців, працюють мультидисциплінарно, актуальні у формальній та неформальній освіті. Апробація доцільності та результативності педагогічних стратегій відбувається в щоденному освітньому житті учнів, учителів, студентів, викладачів, науковців. Стратегії не є сталими категоріями, вони зазнають постійної трансформації, реалізуються вербальними засобами в тому числі.

У результаті постійної взаємодії учасників освітнього процесу, наукового дискурсу народжується інновація – унікальний неповторний актуалізований / реактуалізований підхід до розв'язання певного питання. Інноваційність вирізняється рефлексією на запит часу, є показником суспільного поступу.

Професійність особистості, безсумнівно, формується шляхом діалектичного поєднання слова, стратегії й інновації – засобів сучасної освіти, гнучкої, спрямованої на навчання тривалістю в життя.

У цій монографії зrealізовано міждисциплінарний підхід до розв'язання завдань підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує всебічне формування професійних компетентностей, дає змогу різновекторного особистісного становлення, сприяє глибшому розвитку вузькогалузевих умінь та навичок.

¹ ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Brussels. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

² Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Видавничий дім «Плясиди», 2017. С. 14

**ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА**

Кодлюк Ярослава, Одинцова Галина

Особистісно орієнтована парадигма освіти націлює на розроблення нових концепцій, підходів, авторських методик, спрямованих на підвищення рівня інтелектуального розвитку особистості, її інформаційної культури, творчого потенціалу, самореалізації, тобто формування життєво компетентнісної особистості, яка здатна навчатися впродовж життя. Реалізацію поставлених завдань важко уявити без оволодіння навичками самостійної роботи з сучасними джерелами інформації, умінням аналізувати, порівнювати, виділяти найсуттєвіше. Ці якості можна розвинути шляхом формування усвідомленого читання, над удосконаленням якого варто працювати вже з початкової школи.

Роль читання у житті людини важко переоцінити. Воно є одним із найпоширеніших джерел одержання інформації; розширює кругозір, формує світогляд, збагачує новими знаннями, вчить мислити. «Читання більше не вважають умінням, яке набувається лише у дитячому віці, під час перших років навчання у школі. Натомість читання вважають змінним набором знань, навичок і стратегій, які особа формує упродовж життя, у різних умовах...; читання слід розглядати через призму різноманітних способів, за допомогою яких люди взаємодіють з текстовими об'єктами, з урахуванням того, що читання є частиною навчання упродовж життя» [46, с. 10].

Безперечним є факт, що «освіта в галузі читання зазнає в наш час суттєвого переосмислення: якщо ще донедавна її метою в багатьох країнах світу було передусім формування вмінь і навичок читання із метою накопичення та засвоєння інформації, то сьогодні йдеться передусім про формування здатності особи працювати з будь-якими видами інформації – текстової й нетекстової, знаходити доступ до неї в різноманітних джерелах – паперових і електронних, розуміти, належно осмислювати, оцінювати її та застосовувати відповідно до все більш ускладнених особистих і суспільних потреб» [23, с. 16].

У початковій освіті, побудованій на засадах компетентнісного підходу, вмінню читати надається особливого значення. Так, у Державному стандарті початкової освіти читацька компетентність розглядається як ключова компетентність мовно-літературної освітньої галузі, коли здобувач освіти «сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення власного досвіду» [19]. Більше того, таке вміння, як читання з розумінням, тут розглядається як спільне для всіх ключових компетентностей. Таким чином, сьогодні відчутно зміщується акцент на розумінні прочитаного. У тлумаченні слова «розуміти», згідно зі словниковим визначенням, серед інших натрапляємо на такі значення: «осягати, схоплювати розумом, усвідомлювати ідею, зміст, значення чого-небудь написаного, прочитаного, сказаного; ясно, чітко усвідомлювати щось; пізнавати закономірності, проникати в суть якого-небудь явища, процесу; оцінюючи, визначати, кваліфікувати певним чином що-небудь» [12, с. 1268].

Актуальність заявленої проблеми посилюється у зв'язку з тим, що активне формування читацької компетентності починається у період молодшого шкільного віку, коли закладаються базові знання, уміння, навички й ставлення, пов'язані із читанням як процесом та особливостями його реалізації під час роботи з текстами різних типів – як художніми, так і інформаційними [22, с. 86].

Зазначимо, що проблема якісного читання – читання задля отримання знань, особистісного розвитку школяра (формування самостійності, допитливості та ін.) не є новою у психолого-педагогічній науці. На її значущість вказували у свій час Я. А. Коменський, Костянтин Ушинський, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський та інші.

Уперше в історії школи проблему використання книги як джерела оволодіння відповідними знаннями порушив Я. А. Коменський, позначивши цей метод спеціальним терміном – «дидахографія». Для цього важливо дати кожній дитині в руки підручник, з якого вона черпатиме знання. Однак, щоб навчальні книги були корисними для учнів, потрібно правильно ними користуватися: старанно читати, розуміти зміст, добре запам'ятовувати навчальний матеріал і вміти застосовувати його на практиці, підкреслювати важливі місця і виписувати їх. Цього має навчити дітей педагог, «постійно демонструючи учням необхідні приклади і зразки, пояснюючи спосіб відтворення матеріалу, поправляючи при невдачах і запобігаючи

можливим помилкам» [31, с. 285], а не залишати їх наодинці з підручником. Роль учителя зводилася не до зачитування тексту підручника, а полягала в організації на його основі бесід і роз'яснення незрозумілих учням питань. Отже, основна ідея дидахографії Я. А. Коменського – це самостійне здобуття дитиною нової інформації з підручника під керівництвом учителя. Значущість такого підходу можна по-справжньому оцінити лише з огляду на методику навчання в середньовічній школі, де вчитель користувався рукописною книгою (єдиною на клас), зачитував абзац за абзацом учням, а діти хором повторювали (зазубрювали) незрозумілий матеріал.

Найвидатнішим теоретиком і практиком навчальної книги другої половини ХІХ століття вважають вітчизняного педагога, автора підручників для початкової школи К. Ушинського. Він розглядав підручник уже як засіб для самостійної роботи учнів, що було важливим кроком уперед у розумінні ролі навчальної книги в організації процесу навчання, і пред'являв до нього певні вимоги: матеріал підручника – це вступ до «серйозної науки», тому має бути таким, щоб після його опрацювання в дитини виникло бажання більше знати; важливо «начинити» книгу питаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з нею, та інші. Його науковому доробку належить методика пояснювального читання, суть якої полягає в тому, щоб сформулювати в учнів уміння правильно і ґрунтовно розуміти зміст книжки (див.: [11, с. 220–221]).

Неабиякого значення відомий педагог надавав відбору навчального матеріалу в підручники, способу пред'явлення знань. «Іноді стаття, – зауважував він, – написана дуже гарною мовою, водночас настільки позбавлена будь-якого змісту, що учень не може схопити в ній жодної чіткої та певної думки й навіть сам учитель нерідко вагається поставити учневі якесь запитання про прочитане» [64, с. 203].

У контексті усвідомленого читання виокремлюємо запропонований Костянтином Дмитровичем методичний прийом «зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника», в основі якого – порівняння як мислительний процес, якому педагог надавав великого значення («ніщо у світі ми не пізнаємо інакше, як через порівняння») і який так вміло реалізував у своїх підручниках. А суть прийому така: спочатку вчитель розповідає навчальний матеріал, а потім учні читають цю інформацію у книзі; відтак відбувається зіставлення прослуханого з прочитаним: що із того, про що розповів педагог, відсутнє у тексті, і навпаки, що є в тексті таке, про що не говорив учитель. Воістину усвідомлене читання, рефлексія – в дії!

Методика пояснювального читання охоплює кілька етапів, які ґрунтовно проаналізував Г. Ващенко у підручнику для педагогів «Загальні методи навчання». Розкриваючи позитивні моменти пояснювального читання, Григорій Григорович зазначає, що «в такій формі, коли учитель пояснює учням дійсно незрозумілі або малозрозумілі слова чи звертає увагу на відтінки у виразі думок, а особливо, коли він не відхиляється від змісту самої статті, – пояснювальне читання треба визнати за цілком доцільний метод навчання» [11, с. 222]; «цей метод дійсно виховує навички вдумливого методичного читання» [там же]; радить розглядати методи пояснювального читання як підготовку учня «до самостійного читання книжки» [11, с. 223]. З іншого боку, недоліки такої роботи з підручником педагог вбачав у тому, що «прихильники її довели пояснення окремих слів і речень на години читання до крайнощів, внаслідок чого ці години обернулися на години якоїсь „енциклопедії”» [11, с. 221].

Цікавим є підхід автора до трактування сутності раціонального читання: це читання із «правильним розумінням читаного. З цього погляду ідеалом читання є повна відповідність між думками автора й читача» [11, с. 223]; це високопродуктивне читання, яке дає можливість «не тільки зрозуміти текст, а й засвоїти його» (починати потрібно «із вдумливого та повільного читання, аналізуючи кожну думку, що трапляється в книзі») [11, с. 223]; передбачає оволодіння умінням фіксувати прочитане.

Чимало продуктивних думок щодо формування якісного читання міститься в науковому доробку відомого педагога-гуманіста, директора Павлівської середньої школи на Кіровоградщині В. Сухомлинського.

Василь Олександрович розглядав уміння читати у контексті вміння вчитися як основного завдання початкової школи. Цей феномен він образно називав інструментом, за допомогою якого особистість усе життя оволодіває знаннями.

У структурі вміння вчитися В. Сухомлинський виокремлював п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу; читати; писати; думати; висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю. «Звичайно, такий поділ умовний, – зауважував педагог. – Уміння думати тісно пов'язане з умінням спостерігати; уміння висловлювати думку починається з уміння спостерігати й уміння думати. Але все-таки це окремі вміння, які відбивають специфічні риси розумової діяльності» [58, с. 408].

Відомий педагог аналізує ряд термінів, які характеризують процес якісного читання: «добре читати», «вміти читати», «швидко, свідомо читати», «читання з потреби думати», «думання над книжкою». Так, наприклад, вміти читати – «означає бути чутливим до змісту й краси слова, до його найтонших відтінків. Тільки той учень «читає», у свідомості якого слово виграє, тріпоче, переливається барвами і мелодіями навколишнього світу» [57, с. 194]; а швидко, свідомо читати – це читати так, «щоб очі схоплювали і свідомість фіксувала цілі речення, щоб учень міг відірвати погляд від книжки і закінчити фразу за допомогою зорової пам'яті. Адже тільки так читаючи, учень оволодіває складним умінням одночасно читати і думати» [59, с. 332].

Однак, стверджував В. Сухомлинський, читання як джерело духовного збагачення не зводиться до вміння читати; з цього уміння воно тільки починається. Особливо важливо навчити дитину думати над прочитаним, тобто йдеться про «читання з потреби думати». «В читанні з потреби думати, дізнаватися, дивуватися величчю і силою розуму й полягає сенс інтелектуального життя особистості. Без такого читання сидіння над підручником перетворюється в зубріння, отупляє розум, робить навчання тяжкою повинністю» [59, с. 528]. Саме через читання учні повинні пізнати самих себе і навколишній світ. А це буде відбуватися тоді, коли паралельно з читанням, і навіть раніше, починається копітка робота над словом.

Свого часу В. Сухомлинський читання порівнював із віконцем, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. У його педагогічній спадщині простежується думка про те, що читання – основа розвитку мови й мислення, розумових і творчих здібностей, інтелектуальна потреба, яка пробуджує почуття радості пізнання [56].

Проблема якісного, смислового читання на сучасному етапі стоїть особливо гостро, що пов'язано з новими викликами інформаційного суспільства, зокрема появою інформації як на паперових, так і на електронних носіях; необхідністю швидко відшукати потрібні відомості з навчальною метою та ін. Показово, що її досліджують соціологи, психологи, лінгвісти, педагоги, методисти тощо. Вони однакові в тому, що вміння читати має загальнонавчальний характер; є важливим ресурсом самореалізації людини в сучасному світі.

На педагогічному / методичному рівні проблема усвідомленого читання представлена такими напрацюваннями:

– охарактеризовано психологічні основи читання як виду навчальної діяльності (Н. Акімова [1; 2], Н. Ігнатенко [24; 25], Н. Чепелева [67; 68; 69; 70] та ін.);

– з'ясовано сутність читацької компетентності та розроблено методика її формування в молодших школярів (О. Вашуленко [5; 7; 8; 9; 10], І. Гудзик [15; 16; 17], Н. Дика [21], Т. Качак [27], В. Мартиненко [36; 37; 38; 39; 40], В. Науменко [43], О. Савченко [47] та ін.);

– обґрунтовано технологію організації роботи з підручником у початковій школі (Я. Кодлюк [30], О. Савченко [49] та ін.);

– розкрито окремі аспекти усвідомленого читання як педагогічного феномена (Н. Ігнатенко [24; 25], А. Каніщенко [26], К. Картрайт [72], Р. Кириченко [28], Д. Лукьяненко [34], Д. Міллер [74], В. Садкіна [51], О. Слижук [52], О. Терещенко [61], М. Чанна [73], Н. Чепелева [67; 68] та ін.).

Отримані результати суттєво збагачують уявлення дослідників про сутність усвідомленого читання та методика формування читацької діяльності в молодшому шкільному віці, однак системні дослідження цієї проблеми відсутні.

Окреслимо термінологічне поле проблеми дослідження. З'ясуємо насамперед сутність базового поняття – «**читання**». Відомо, що це один із видів мовленнєвої діяльності людини. В. Мартиненко трактує його як «складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час читання. Це різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робоча пам'ять, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів та ін.» [39, с. 5].

Ефективна читацька діяльність забезпечується шляхом повноцінного оволодіння *навичкою читання* (І. Гудзик, В. Мартиненко, О. Савченко та ін.). У її структурі виокремлюють технічну та смислову сторони [39]. Технічна сторона навички (швидкочитання – термін В. Садкіної [51, с. 8]) охоплює такі компоненти: спосіб читання, правильність, темп читання, виразність, тобто, на нашу думку, так звану зовнішню сторону навички, яка піддається спогляданню, певному кількісному вираженню. Що ж до смислової сторони, то вона відображається у розумінні змісту прочитаного. Помітно, що технічна сторона навички в дитини розвивається швидше на більш ранніх етапах навчання. Сьогодні відомо чимало креативних методик читання, які формують любов до

книги: методика читання М. О. Зайцева, методика читання Г. Домана, методика М. Жукової, методика розвивального читання Л. Шелестової, методика читання за В. Едигеєм, методика читання М. Монтесорі, фонетичний метод читання та ін. [33].

В аспекті усвідомленого читання нас цікавитиме насамперед смислова сторона навички читання. Образно це звучить так: «Читати – це добре, а читати усвідомлено – це як пити ароматну каву зі смаколикami у приємній компанії, де ви розумієте співрозмовника і насолоджуєтеся спілкуванням» [51, с. 9].

Таким чином, читання в широкому сенсі цього слова трактується дослідниками як процес, де вміння читати і розуміти прочитане знаходяться у нерозривному взаємозв'язку, мають загальнонавчальний характер. Вважається, що таке читання є основою успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця.

На позначення зазначеної якості дедалі частіше використовується термін «повноцінна навичка читання», яка має міжпредметний характер, безпосередньо впливає на успішність навчання з інших шкільних дисциплін [39, с. 7]; є універсальним інструментом функціональної грамотності школяра [63, с. 255].

Рефлексуєючи над читанням як видом мовленнєвої діяльності, дослідники оперують такими поняттями: «функціональна читацька грамотність / неграмотність», «читацька грамотність», «читацька компетентність», які, зауважимо, прямо дотичні до поняття «усвідомлене читання».

Функціональна читацька грамотність / неграмотність є якістю особистості щодо вміння розуміти і використовувати різні типи інформації для успішного життя. На думку В. Мартиненко, функціонально грамотна особистість – «це насамперед успішна людина, яка ... вміє читати, швидко переглядати й розуміти різні за обсягом і формою тексти; працювати з великими масивами різнорідної як текстової, так і позатекстової інформації: критично її осмислювати й оцінювати, вибирати при цьому найважливішу й достовірну...» [39, с. 30]. Відповідно функціональна неграмотність розглядається як характеристика людини будь-якого віку, соціального стану та професії, коли людина вміє читати, але не усвідомлює (чи не хоче робити) того, що прочитала [51, с. 6].

Читацька грамотність трактується як «здатність особи до широкого розуміння тексту, пошуку нової інформації, її відтворення та використання, інтерпретації змісту й формулювання власних умовиводів, осмислення й оцінювання змісту та форми тексту, а також

зацікавленість читанням із метою підвищення рівня знань, досягнення особистісних цілей, розвитку власного потенціалу й активної участі в житті суспільства» [45, с. 10].

Найбільшого ужитку набуло поняття «*читацька компетентність*», яке розуміється дуже широко. У методичній літературі цей термін здебільшого розглядається у контексті вивчення літературного читання у початковій школі, а також української і зарубіжної художньої літератури у старшій школі. В аналізі зазначеної дефініції основна увага дослідників переважно зосереджена на її сутності та структурних компонентах.

На думку Н. Чепелевої, читацька компетентність становить «систему якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача, які дозволяють йому ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, міняючи, залежно від цілей читання, жанру твору стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним» [70, с. 64]. Учена виділяє три основні складові читацької компетентності: когнітивну, комунікативну та операціональну.

Цікавим є підхід Т. Яценко, згідно з яким у межах читацької компетентності пропонується розрізнити ключову і предметну читацькі компетентності. За її визначенням, «читацька компетентність як ключова – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку. Читацька компетентність як предметна – інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретно програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» [71, с. 44].

На переконання А. Фасолі, читацька компетентність одночасно є і предметною, і міжпредметною (загальнонавчальною). Свою думку дослідник аргументує тим, що зазначене новоутворення формується засобами всіх навчальних предметів. Оскільки читання різниться об'єктом, метою та способом роботи з текстом, то можна говорити про різні контексти читання: для набуття літературного досвіду, для отримання інформації, для виконання практичного завдання [65, с. 9].

Стосовно молодшого шкільного віку автор кількох поколінь підручників з читання для початкової школи О. Савченко визначає читацьку компетентність як «результат взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання» і виокремлює такі характеристики читацької діяльності: технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну [48, с. 142].

Суголосною є точка зору О. Мартиненко, яка розглядає читацьку компетентність молодших школярів з позицій діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Зазначене «передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти, знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях» [40, с. 6]. У змісті читацької компетентності дослідниця виділяє мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти.

О. Вашуленко характеризує цей феномен як сукупність освітніх елементів, що виявляються у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.). Читацька компетентність, на її думку, інтегрує такі компоненти: когнітивний (знання); комунікативний (слухання, читання, говоріння); ціннісний (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного); діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності); особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури) [8; 9; 10].

У матеріалах Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021 р.), зокрема стану сформованості читацької компетентності молодших школярів, зазначену компетентність трактують як «здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму

тексту тощо» [22, с. 88], тобто акцентується увага як на процесуальних характеристиках читацької діяльності (шукати, використовувати та ін.), так і на результативності цього процесу та ціннісному ставленні до читання (розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності).

Беручи до уваги викладені вище міркування дослідників, пропонуємо це новоутворення молодших школярів розглядати як органічну єдність ключової та предметної компетентностей: читацька компетентність як ключова передбачає насамперед формування навички читання у взаємозв'язку технічного та смислового компонентів, які є важливими при опрацюванні будь-якого тексту; що ж до читацької предметної компетентності, то про неї доречно говорити на уроках літературного читання під час роботи над навчальним текстом, а відтак читацьку компетентність молодшого школяра пов'язуємо з його будь-якою читацькою діяльністю як взаємодію з текстом з метою одержання, аналізу, інтерпретації інформації й оперування набутими знаннями у процесі подальшого навчального й життєвого досвіду.

Структурними компонентами читацької компетентності молодшого школяра виділяємо такі:

- технічний (спосіб, правильність, швидкість, виразність читання);
- когнітивний (пізнання, осмислення інформації);
- комунікативний (передача інформації через комунікаційну парадигму «автор – текст – читач» на мовленнєвому рівні);
- діяльнісний (пошук, аналіз, інтерпретація інформації);
- літературний, який розглядаємо одночасно як компонент читацької компетентності і як окрему предметну компетентність мовно-літературної освітньої галузі (сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень у процесі аналізу художнього твору з урахуванням вікових особливостей учнів). У складі літературної компетентності як предметної для початкової школи виділяємо такі субкомпетентності: літературознавчу, бібліотечно-бібліографічну та особистісно-діяльнісну.

Що ж до терміну «*усвідомлене читання*», то він не єдиний, яким користуються педагоги і методисти на позначення цього феномена. Часом вживаються інші словосполучення: «читання з потреби думати», «думання над книжкою» [59]; «смислове читання» [39]; «читання з розумінням» [19]; «якісне читання», «функціональне читання», «рефлексивне читання», «продуктивне читання» [47].

Сутність наскрізного вміння читати з розумінням розкрита у Державному стандарті базової середньої освіти, де зазначається, що воно «передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів» [18].

У «Рамковому документі з грамотності читання» розуміння тексту визначається «як творення читачем ментальної картини того, про що є текст, або «ситуаційної моделі». Ситуаційна модель базується на двох основних процесах: формування представлення у пам'яті буквального значення тексту; та інтеграції буквального змісту тексту з попереднім знанням особи за допомогою процесів представлення та умовиводів» [46].

Суттєво поглиблює сутність усвідомленого читання знання **психологічних основ процесу навчання**, оскільки воно прямо корелює із розумінням тексту, яке базується на роботі пам'яті, мислення, сприймання, уваги, уяви, мовлення, емоцій тощо. Відомо, що основними ланками процесу навчання є засвоєння навчального матеріалу та його застосування на практиці, а результативною стороною – набуття учнями знань, умінь, навичок, компетентностей.

Процес засвоєння знань своєю чергою поділяється на кілька етапів, які опишемо нижче.

Сприймання – трактується як відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу, що діють у даний момент на органи чуття (первинний синтез). У процесі сприймання в дитини формуються найпростіші уявлення про те, що вивчається; здійснюється первинне, загальне розуміння вивчуваного. Для того, щоб зрозуміти навчальний матеріал у всіх зв'язках і залежностях, його потрібно усвідомити й осмислити.

Усвідомлення (фактів, подій, ознак тощо) та **осмислення** (зав'язків і відношень) (*розуміння*). Суть розуміння як когнітивного багатофункціонального процесу в науковій літературі визначається по-різному. Зокрема, С. Максименко трактує його так: «Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються» [35, с. 175]. На

переконання психолога, критерієм розуміння є сформульована у слові думка, яка відображає знання істотних ознак об'єкта чи явища. Правильне розуміння він пов'язує з умінням охарактеризувати словами те, що осмислюється, вказуючи таким чином на єдність когнітивних і мовних процесів.

Відомий український дидакт В. Онищук підкреслює, що термін «розуміння» вважається родовим щодо понять «усвідомлення» й «осмислення», а останні своєю чергою мають певні відмінності, тобто не є синонімами (хоча тісно взаємопов'язані) [20, с. 67]. Зазначимо, що ці процеси відрізняються глибиною засвоєння навчального матеріалу.

Усвідомлення – нижчий етап процесу розуміння, що полягає у первинній перебудові та впорядкуванні на елементарному рівні одержаної інформації у зв'язку із досвідом та наявними знаннями учня; це поділ цілого на частини, розчленування змісту виучуваного явища з метою більш глибокого розуміння його структурних компонентів. Тому використання завдань на аналіз предметів і явищ, на виділення істотних ознак і властивостей; зв'язок виучуваного матеріалу з чуттєвим досвідом учнів та раніше засвоєними знаннями; нагромадження уявлень, фактів, лексики як бази для формування нових понять – необхідні умови усвідомлення пропонованої інформації.

Осмилення як вищий етап розуміння передбачає розкриття об'єктивних зв'язків між елементами цілого, а також між окремими об'єктами; цей процес пов'язаний з виконанням мислительних операцій, ефективним засобом формування яких є завдання на порівняння, узагальнення, класифікацію, встановлення причиново-наслідкових зв'язків.

Отже, розуміння – центральна ланка в оволодінні знаннями, яка передбачає активну мислительну діяльність школярів; є особливо важливою у плані забезпечення свідомості навчання, уникнення формалізму у процесі засвоєння знань. Розуміння матеріалу відбувається в міру нагромадження учнями відомостей про предмети і явища навколишньої дійсності, а також зв'язків між ними. Саме на цьому етапі через аналіз у процесі усвідомлення навчального матеріалу відбувається вторинний синтез шляхом його осмилення. Результативною стороною розуміння є утворення понять, узагальнених уявлень, суджень.

Що ж до розуміння тексту, то О. Савченко вважає, що стосовно молодших школярів це проявляється у розумінні учнем більшої частини слів у тексті; кожного речення тексту, смислових зв'язків між

ними і частинами тексту; у розумінні основної думки прочитаного [47].

Закріплення – керована вчителем діяльність учнів, спрямована на остаточне засвоєння навчального матеріалу, що відбувається уже під час сприймання, усвідомлення й осмислення. Однак навіть зрозумівши сутність виучуваного, учень не завжди може відтворити його зміст. У зв'язку з цим важливо забезпечити діяльність, спрямовану на запам'ятовування інформації. Тому доречним є ознайомлення школярів з конкретними прийомами запам'ятовування: поділ тексту на частини; виділення головного; складання плану прочитаного (прослуханого); відповіді на запитання; використання наочних посібників; переказ прочитаного; зіставлення засвоєного зі змістом підручника; застосування алгоритмів, пам'яток, опорних схем, таблиць тощо.

З метою надання знанням дієвого характеру виділяють у процесі навчання спеціальний етап – *застосування виучуваного матеріалу у практичній діяльності* (етап оперування набутими знаннями). Його результат полягає в оволодінні молодшими школярами вміннями і навичками. Зазначені новоутворення виробляються шляхом виконання завдань і вправ, складених з урахуванням змістового, процесуального та мотиваційного компонентів навчання.

Знання психологічних основ процесу навчання збагачує розуміння сутності усвідомленого читання в молодшому шкільному віці та підходів до розроблення методики його формування з урахуванням поетапності цього процесу.

Розкриттю психологічних особливостей тексту та проблем його розуміння присвятила свою наукову розвідку Н. Ігнатенко [25]. Дослідниця трактує розуміння тексту як опосередкований аналітико-синтетичний процес, спрямований на досягнення певного результату пізнавальної діяльності, яка передбачає систему когнітивної і діалогічної взаємодії читача з текстом, що є свідченням високої читацької компетентності.

Н. Ігнатенко зазначає, що значний вплив на розуміння прочитаного (особливо це стосується читачів-початківців) має структурна організація тексту (від розуміння окремих частин тексту залежить розуміння тексту як цілісності), а також «адекватний» ілюстративний матеріал; акцентує увагу на важливості забезпечити засобами тексту діалогічну взаємодію читача зі змістом виучуваного.

У контексті розуміння прочитаного науковці виділяють такі його рівні:

– *буквальне розуміння*, суть якого полягає у правильному відтворенні фактичної інформації. Це, зокрема, стосується знання основних фактів чи подій, їх місця і часу, виявлення логічної послідовності і т. ін.;

– *аналітичне розуміння*, яке передбачає проникнення в смислову структуру тексту: вміння бачити підтекст, визначати тему та ідею, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мотиви поведінки дійових осіб у художніх текстах, розуміння тексту як цілісної структури тощо;

– *критичне розуміння*, в основі якого лежить суб'єктивне осмислення одержаної інформації: її правдивість, зв'язок з реальністю, висловлення власного судження, співвіднесеність з особистим досвідом, емоційне ставлення тощо [32].

Задля з'ясування структурних компонентів (умінь, навичок, компетентностей) зазначеного феномена нами проаналізовано науково-методичний фонд з проблеми дослідження, зокрема вивчалися праці вітчизняних психологів, педагогів / методистів; рекомендації (напрацювання) вчителів початкової школи [39; 47; 51; 53; 66; 67; 68 та ін.] (табл. 1), а також нормативні документи МОН України зі стандартизації змісту початкової освіти та результати моніторингових досліджень у початковій школі.

Таблиця 1

Структурні компоненти усвідомленого читання
(за науково-методичними джерелами)

№ п/п	Структурні компоненти усвідомленого читання	Вказівки на джерела					
		Чепелева Н.	Савченко О.	Мартиненко В.	Хорошковська Т.	Садкіна В.	Соняк Н.
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Розуміти значення		+	+	+		+

1	2	3	4	5	6	7	8
	окремих слів / словосполучень / речень і вмiти їх пояснювати						
2.	Розумiти цiлiсний змiст тексту		+			+	
3.	Орiєнтуватися у структурi тексту		+		+	+	
4.	Визначати послiдовнiсть подiй		+		+		
5.	Вiдповiдати на запитання за змiстом прочитаного, формулювати свої запитання до тексту	+	+	+			
6.	Виокремлювати певнi факти, вiдшукувати в тексті iнформацiю, володiти навичками переглядового / вибiркового читання		+	+	+	+	
7.	Аналізувати текст / iнформацiю, iнтерпретувати прочитане		+	+	+	+	+
8.	Порiвнювати, класифiкувати, систематизувати iнформацiю; робити висновки		+	+			+
9.	Узагальнювати iнформацiю			+	+		
10.	Виокремлювати основну iнформацiю;		+	+	+	+	

	відшукувати ключові слова, поняття						
11.	Ділити текст на логічно завершені частини, складати план твору	+	+	+			+
12.	Формулювати головну думку прочитаного	+	+	+	+		
13.	Встановлювати логічні та причиново-наслідкові зв'язки		+	+		+	+
14.	Прогнозувати щодо змісту твору на основі його заголовка		+	+			
15.	Запам'ятовувати і відтворювати інформацію / ключові моменти прочитаного		+	+		+	+
16.	Рефлексувати щодо змісту твору, порівнювати відоме з невідомим		+	+		+	+
17.	Рефлексувати щодо форми твору					+	
18.	Оцінювати зміст твору або окремих його частин				+		
19.	Висловлювати своє ставлення до прочитаного		+		+		
20.	Розуміти / відшукувати прихований зміст твору / підтекст,		+		+	+	

	визначати і пояснювати непрямо висловлену думку						
21.	Використовувати з тексту інформацію для розв'язання ситуацій, наближених до навчальних і життєвих			+	+		+
22.	Наводити власні приклади						+
23.	Орієнтуватися в джерелах інформації			+			
24.	Розкодовувати інформацію, що міститься в таблицях, схемах тощо			+			
25.	Критично оцінювати отриману інформацію		+	+			+
26.	Створювати власний інформаційний продукт			+			+

З табл. 1 видно, що перелік умінь, які науковці і практики пов'язують із усвідомленим читанням, доволі громіздкий (26 позицій). Деякі з них, що потребують однакових мисленневих процесів, ми об'єднали в окремі групи (наприклад, виокремлювати факти, відшукувати в тексті інформацію, володіти навичками переглядового / вибіркового читання). Помітно, що серед наведених є уміння, які вочевидь корелюють між собою (порівнювати, класифікувати, систематизувати інформацію, робити висновки; узагальнювати інформацію; формулювати головну думку прочитаного), однак з метою акцентування уваги на їхній значущості у рамках школи

22

першого ступеня ми репрезентували ці вміння як окремі структурні компоненти усвідомленого читання, які потребують спеціального / цілеспрямованого формування. Найбільш затребуваними серед педагогів, методистів і учителів-практиків є такі: розуміти значення окремих слів / словосполучень / речень і вміти їх пояснювати; виокремлювати певні факти, відшукувати в тексті інформацію, володіти навичками переглядового / вибіркового читання; аналізувати текст / інформацію, інтерпретувати прочитане; виокремлювати основну інформацію; відшукувати ключові слова, поняття; формулювати головну думку прочитаного; встановлювати логічні та причиново-наслідкові зв'язки; запам'ятовувати і відтворювати інформацію / ключові моменти прочитаного; рефлексувати щодо змісту твору, порівнювати відоме з невідомим.

Водночас у контексті вимог сьогодення появляються «нові» вміння – орієнтуватися в джерелах інформації; розкодовувати інформацію, що міститься в таблицях, схемах тощо, тобто вводяться елементи медіаграмотності.

Поглиблює розуміння структурних компонентів усвідомленого читання зміст Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, розробленої під керівництвом О. Савченко [63]. Аналіз цієї програми дає підстави констатувати, що увага до усвідомленого читання найбільше виражена в очікуваних результатах навчання здобувачів освіти мовно-літературної освітньої галузі, що цілком аргументовано. З огляду на проблему нашого дослідження ми проаналізували змістові лінії навчальних предметів «Літературне читання» і «Українська мова» для учнів 4-го класу, оскільки вони найповніше окреслюють «надбання» молодших школярів в аспекті усвідомленого читання.

Так, «Літературне читання» передбачає такі очікувані результати навчання здобувачів освіти:

– змістова лінія «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»: самостійно виділяє у тексті і пояснює значення незнайомих слів, висловів, термінів; самостійно й усвідомлено застосовує різні види читання під час опрацювання змісту текстів різних видів; здійснює самоконтроль, самооцінку якості свого читання і розуміння змісту; за потреби застосовує прийом перечитування тексту чи окремих частин, фрагментів;

– змістова лінія «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»: повноцінно розуміє текст, пояснює, який художній образ / образи створив письменник; що основне хотів передати; визначає і

характеризує події, явища, мотиви вчинків дійових осіб; установлює і пояснює смислові зв'язки між частинами тексту; складає план оповідання, казки, статті; знаходить і пояснює причиново-наслідкові зв'язки; самостійно визначає тему й основну думку твору; визначає основні події у творі, установлює їх послідовність, зв'язки, динаміку розвитку; формулює продуктивні запитання до тексту; виокремлює в тексті авторські запитання, звернення до читача; пояснює їх суть; пояснює мотиви вчинків героїв, авторське ставлення до них; висловлює емоційно-оцінні судження до вчинків персонажів (морально-етичного і естетичного характеру); обґрунтовує свою думку; виділяє і розкодує графічну інформацію, що міститься в тексті; перетворює графічну інформацію в текстову; знаходить, розрізняє у текстах різнорідну інформацію, пояснює її суть; здійснює смисловий аналіз змісту тексту; висловлює власне судження щодо змісту тексту;

– змістова лінія «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти»: самостійно виконує завдання на зміну, доповнення, словесне ілюстрування твору; передає прочитане в інсценізації, поєднуючи різні засоби виразності (слово, жест, міміка, рухи).

Реагуючи на виклики часу (поряд із читанням на паперових носіях все частіше застосовується читання з екрану), автори аналізованої Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти (1–2 та 3–4 класи) у навчальній програмі з літературного читання виокремили спеціальну змістову лінію – «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією». Серед очікуваних результатів навчання здобувачів освіти за цією змістовою лінією учень має вміти розрізняти і пояснювати особливості передачі інформації у різних видах медіапродукції; створювати медіапродукт за вибором; наводити приклади, де і як можна перевірити одержану інформацію; обстоювати власну думку, дотримуючись культури спілкування.

Усвідомлене читання як наскрізне вміння в навчальному предметі «Українська мова» представлено такими очікуваними результатами навчання:

– змістова лінія «Досліджуємо медіа»: декодує (тлумачить) повідомлення у простих медіатекстах, виявляє очевидні ідеї; висловлює власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в медіатексті; пояснює, чи змінилися під впливом медіатексту власні уявлення або думки про предмет повідомлення, як саме;

– змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»: знаходить у тексті його структурні частини; формулює тему і мету тексту; добирає заголовок, який відповідає темі або головній думці тексту; складає план тексту; будує текст за поданим планом; розрізняє різновиди текстів (розповідь, опис, міркування, есе) і пояснює їх призначення; знаходить у тексті-міркуванні твердження, доказ і висновок; розрізняє і будує тексти художнього і науково-популярного стилів.

Варто зауважити, що вміння і навички, які забезпечують розуміння прочитаного, спорадично представлені у змісті інших освітніх галузей:

– математична освітня галузь: читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; порівнює й узагальнює дані, вміщені у таблицях, на діаграмах;

– мистецька освітня галузь: знаходить просту мистецьку інформацію (підручники, енциклопедії; аудіо- та відеозаписи, інтернет-ресурси тощо), ділиться нею з іншими, пояснює свої уподобання;

– інформатична освітня галузь: вміє здійснювати простий пошук інформації у мережі Інтернет; знає адреси деяких сайтів, зокрема електронних бібліотек, сайтів з навчальним контентом; висловлює припущення про достовірність інформації, отриманої з різноманітних джерел; розрізняє факти і судження;

– технологічна освітня галузь: аналізує, синтезує та використовує інформацію з різних джерел; читає, інтерпретує та оцінює інструкції продуктів домашнього господарювання;

– природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна освітні галузі: здійснює пошук інформації про розвиток техніки і технологій, обговорює безпечно й доцільне використання знань про природу, матеріали, технології.

Таким чином, відповідно до змісту Типової освітньої програми молодші школярі впродовж навчання мають оволодіти процедурами усвідомленого читання, які передбачають розуміння навчального контенту, представленого текстами різних джерел, стилів, способів подачі інформації; здатність аналізувати цю інформацію, критично її оцінювати, інтерпретувати та доцільно використовувати.

Суттєво поглиблюють сучасне розуміння сутності усвідомленого читання та його провідних умінь нещодавно опубліковані результати другого циклу Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної

середньої освіти» (2021 р.) [22]. Зазначимо, що проведення цього моніторингового дослідження ініціювало МОН України з метою оцінити рівень володіння такими необхідними, базовими для школи першого ступеня компетентностями, а також відстежити зміни, які відбуваються в якості початкової освіти загалом у контексті концепції «Нова українська школа».

Відповідно до Програми моніторингу були виокремлені такі когнітивні читацькі процеси, які визначають специфіку діяльності читача:

- знаходження інформації;
- формулювання простих висновків;
- інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації;
- аналізування й оцінювання форми і змісту тексту [22, с. 90].

Для оцінювання рівня сформованості цих когнітивних процесів було розроблено спеціальний діагностичний інструментарій, представлений у формі восьми тестів, кожен із яких складався з тексту, що містився у «Книжці для читання», та зошита із завданнями до цього тесту. Зазначене дає підстави розглядати запропоновані когнітивні процеси як структурні компоненти усвідомленого читання.

Таким чином, детальний, ґрунтовний аналіз відповідних наукових і методичних джерел, нормативної бази, моніторингових досліджень умінь читати та розуміти прочитане, власне бачення проблеми дослідження (усвідомлене читання молодших школярів – це, з одного боку, повноцінна предметна компетентність здобувача початкової освіти, а з іншого – міжпредметна здатність, яка має загальнопедагогічний характер) дають підстави дійти висновку, що зазначене новоутворення передбачає оволодіння такими **провідними вміннями і навичками**, які включають в себе інші або сприяють їх формуванню:

– *орієнтуватися у змісті тексту, зчитувати графічну інформацію, подану у різних формах* (таблицях, схемах тощо);

– *складати план твору* (орієнтуватися у структурі твору, встановлювати часові зв'язки, ділити текст на логічно завершені частини, підбирати заголовки до кожної із частин);

– *визначати головну думку твору* (в його основі – аналізувати матеріал, виокремлювати ознаки предмета чи явища, визначати головні, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки);

– *формулювати запитання до тексту* (вільні – «запитай, про що хочеш» і з певною метою (щоб дізнатися про місце, де відбуваються події, час тощо);

–*відрефлексовувати отриману інформацію* (знав, дізнався, що цікавить та ін.).

Усвідомлене читання як основну його якість можна перевірити лише на основі роботи з текстом. Не вдаючись до детального аналізу феномена тексту як складного багаторівневого утворення з точки зору лінгвістики та психології, зацентруємо увагу лише на тому, що він виступає засобом передачі інформації на основі єдності смислового змісту і мовної форми; характеризується такими категоріальними ознаками, як зв'язність, змістова цілісність; служить засобом репрезентації основних функцій мови – комунікативної та когнітивної. Принагідно зауважимо лише ті моменти, які є актуальними у контексті нашого дослідження. Насамперед слід зазначити, що робота над текстом і розвиток зв'язного мовлення є пріоритетними формами роботи в початковій школі. Ознайомлення з типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом О. Савченко і Р. Шияна, переконують, що текст виступає засобом реалізації усіх змістових ліній усіх освітніх галузей [63].

Упродовж навчання в початковій школі молодші школярі найбільше часу приділяють роботі з навчальними текстами підручників, які для них є першоджерелом фактуальної інформації, основою засвоєння системних знань з багатим дидактичним потенціалом, орієнтиром у процесі предметно-наукового пізнання. На думку Н. Баландіної, «навчальний текст у широкому розумінні як інструмент навчання і як його результат спрямований на реалізацію освітніх завдань, соціокультурного розвитку і виховання особистості» [3, с. 93], «служе для: 1) навчання рецепції; 2) розуміння й осмислення; 3) інтерпретації; 4) стимулювання продуктивного мовлення» [4, с. 15]. Авторка наголошує, що послуговуючись цим терміном, насамперед мають на увазі інформацію, представлену в підручниках, посібниках і довідниках, графічно оформлених і створених з навчально-виховною метою.

Вважаємо, що навчальний текст підручника – це складна система, в якій зінтегровані як його зовнішнє оформлення, що допомагає диференціювати різний за значущістю навчальний матеріал, так і внутрішня будова, яка включає педагогічно доцільний зміст, вдале мовленнєве оформлення, логічність і послідовність викладу, що в кінцевому результаті забезпечують реалізацію основних функцій навчання – освітньої, розвивальної та виховної [29, с. 172].

У цьому сенсі варто наголосити на деяких особливостях навчальних текстів підручників для початкової школи:

- відповідність освітнім завданням і віковим особливостям школярів;
- розвивально-виховне спрямування;
- формування емоційного інтелекту;
- єдність інформаційної і лінгвістичної складових тексту;
- наявність текстового і позатекстового компонентів;
- полікодовий характер текстів (креолізовані тексти).

У психолого-педагогічній та методичній літературі немає єдиного підходу до класифікації навчальних текстів підручників, тому спробуємо на основі огляду бібліографічних джерел виокремити типи навчальних текстів, які рекомендовані для опрацювання учням початкової школи.

Найбільш поширеними *класифікаціями навчальних текстів підручників*, адресованих молодшим школярам, є такі: за обсягом, домінуючою дидактичною функцією, функціональним стилем, за методом навчання, закладеним у тексті [29].

За обсягом розрізняють макро- і мікротексти. Перші з них розраховані на розвиток мислення, передбачають здатність читача розрізняти головну і другорядну інформацію. Такі типи текстів домінують у підручниках з читання, природознавства. Мікротексти в основному містять знання процесуального характеру, спрямовані на вироблення способів діяльності. У підручниках з математики, мови вони представлені правилами, визначеннями понять, алгоритмами тощо.

За домінуючою дидактичною функцією виокремлюють такі типи текстів:

- основний;
- додатковий;
- пояснювальний.

Основний текст містить дидактично відпрацьований відповідно до програми навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню. Додатковий текст доповнює та поглиблює зміст основного тексту (ці тексти у підручниках представлені прислів'ями, приказками, загадками, інструкціями, пам'ятками, порадами, рубриками «Для допитливих», «Цікаво знати, що...», «Зверни увагу!» та ін.). Пояснювальний містить необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал, репрезентований в основному тексті (примітки, словники, довідники, підписи під ілюстраціями тощо).

Охарактеризуємо поділ навчальних текстів *за функціональним стилем*. З огляду на те, що, по-перше, основна функція тексту полягає

у повідомленні знань; по-друге, найбільш поширеними видами знань є знання про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності, – розрізняють такі види текстів:

- предметно орієнтовані;
- інструментально орієнтовані;
- ціннісно орієнтовані.

Предметно орієнтовані тексти представляють певні об'єкти (предмети, явища, події тощо) в їх безпосередніх зв'язках і властивостях, що існують незалежно від людини. Для інструментально орієнтованих текстів характерним є розкриття способів дій, а кінцевою метою – формування як предметних (спеціальних) умінь і навичок, так і міжпредметних (загальнонавчальних). Ціннісно орієнтовані тексти забезпечують реалізацію в підручниках четвертого елемента змісту освіти – емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Значно поглиблюють розуміння проблеми типології навчальних текстів дослідження, які акцентують увагу на *співвіднесенні викладу змісту текстового матеріалу підручника із методом навчання* з урахуванням пізнавальної активності та самостійності учнів. Виходячи з того, що тип навчального тексту передусім визначається методом навчання, закладеним у ньому, а основними методами навчання визнано пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад знань, частково-пошуковий та дослідницький, виокремлюють такі типи текстів:

- навчальні тексти, які обслуговують пояснювально-ілюстративний метод;
- тексти, що містять проблемний виклад матеріалу;
- тексти, які реалізують частково-пошуковий метод.

Вважається, що навчальний текст тільки тоді керує процесом засвоєння знань, коли він задається проблемним або частково-пошуковим методами. Відзначаючи переваги текстів, які реалізують метод проблемного викладу, психологи виділяють обов'язкову умову, за якої доцільне їх використання – сформульована автором підручника проблема має бути прийнята учнями до розв'язання.

Частково-пошуковому методу відповідає текст, побудований у вигляді системи запитань, коли автор безпосередньо звертається до читача, стимулює його мислительну діяльність. Найбільш адекватна зазначеному методу форма тексту в початковій школі – такий спосіб спілкування з учнями, який близький до бесіди, тобто форма вільної бесіди може виступати як форма навчального тексту. Мається на увазі діалоговий виклад навчального матеріалу, оскільки діалогічні тексти

характеризуються нижчим рівнем складності порівняно з монологічними. Безпосередній діалог з читачем надає тексту певного емоційного тону, але не применшує об'єктивної цінності фактів, які викладаються.

Традиція пред'являти знання у запитально-відповідальній формі не є новою в теорії і практиці шкільного підручникотворення. Згадаймо пораду К. Ушинського про те, щоб наповнювати підручники запитаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з книгою, а також саму його манеру будувати підручники. Діалогова форма подачі навчального матеріалу використовується і в сучасних підручниках. Так, наприклад, дослідники мови навчального тексту [15] відзначають як тенденцію використання живої розмовної мови для розкриття сутності явищ, ознайомлення зі способами дій. Не заперечуючи зазначеного способу «оживлення» навчального тексту, проблему бачимо в іншому: як зробити, щоб такі діалоги були природними, пізнавальними, не відволікали від змісту тексту, педагогічно грамотно моделювали навчальну ситуацію. З іншого боку, при переході з класу в клас у підручниках більш виразно мають виявлятися ознаки наукового стилю, однак такий процес повинен відбуватися з урахуванням вікових можливостей учнів.

Виходячи з того, що однією із провідних функцій сучасного підручника визнано розвивальну, вчені висловлюються за збільшення питомої ваги навчально-пошукових текстів. У структурі зазначених текстів виділяють певні компоненти: мотиваційний, цільовий, гіпотетичний, підсумковий [41]. Саме такий вид тексту, на думку дослідників, створює умови для перетворення учня в «шукача істини», формує необхідні рефлексивні якості.

Положення про орієнтування текстів на методи навчання не є усталеним у педагогічній науці. Не заперечуючи того, що зазначена проблема заслуговує уваги, підручникомознавці стверджують, що текст підручника має бути викладений у такій формі, яка б давала змогу зберегти певну свободу у виборі методу.

Відомі й інші класифікації навчальних текстів підручника: за функціональною спрямованістю, за способом реалізації категорії інформативності, за жанровою специфікою, за формою подання інформації та ін. [6; 54 та ін.].

За функціональною спрямованістю розрізняють:

–художні тексти: епічні (оповідання, казки, легенди, притчі), ліричні (вірші, пісні), драматичні (драматичні казки, п'єси) тощо;

–пізнавальні тексти: науково-пізнавальні (дехто називає їх інформаційними) і науково-художні.

За способом реалізації категорії інформативності тексти бувають таких типів:

–констатувальні (опис, характеристика, розповідь, повідомлення тощо);

–аргументувальні (роздум, міркування, інструкція тощо).

Серед жанрів виокремлюють статті, загадки, лічилки, казки, вірші, оповідання, скоромовки, пісні, комікси, байки, балади, біографії, веснянки, ігри, коліскові, колядки, легенди, листи, думи, гімни, міфи, п'єси, повісті, приказки, примовки, прислів'я, притчі, спотиканки, усмішки, чистомовки, щедрівки та ін.

За формою подання інформації тексти бувають:

–цілісні;

–перервані;

–змішані.

Існує також класифікація текстів за критерієм мети, з якою читач звертається до твору. За вказаною ознакою розрізняють:

–тексти для отримання задоволення (художні, фікшн);

–тексти для отримання інформації (інформаційні, нефікшн).

Ці типи текстів своєю чергою розподіляють на види, підвиди тощо [22, с. 87].

У підручниках для початкової школи тексти в основному представлені такими різновидами: у читанках – художніми та навчально- / науково-пізнавальними творами; у підручниках з природознавства – навчально- / науково-пізнавальними, рідше – інструментально-практичними текстами; з мови і математики – мікротекстами процесуального спрямування.

Аналіз навчального тексту підручника як важливого засобу формування усвідомленого читання завершено розглядом окремих аспектів, що забезпечують його розуміння. Проблема розуміння тексту пов'язана зі **складністю навчального матеріалу**, який він включає, і конкретизує критерії відбору цього матеріалу. Розрізняють такі види складності: предметна, логічна та мовна.

Предметну складність тексту витлумачуємо як складність його змісту, яка відображає складність відповідного програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок 7 ± 2 одиниці понять (для молодших школярів така норма складає $7-2$ елементів). Звідси випливають такі вимоги: по-перше, не

переобтяжувати текстовий матеріал науковою термінологією, оскільки це може негативно відобразитися на реалізації у підручниках принципу доступності; по-друге, інформація, що включає елементи нового знання, має містити не менше двох таких елементів набутих знань, з якими це нове знання «пов'язане відношенням психологічної наступності»; тобто новий матеріал має базуватися на раніше засвоєних знаннях [14].

Логічна складність тексту залежить від наявності у ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного. Індуктивний виклад тексту, що передбачає аналіз фактів і подій як основи для побудови відповідного узагальнення, вчені радять починати з роз'яснення мети аналізу, з називання тієї основної ідеї, до якої потрібно підвести учнів. Такий виклад доречно застосовувати тоді, коли навчальний матеріал структурно нескладний, легко виводиться у вигляді узагальнення на основі спостереження за явищами.

Дедуктивний спосіб побудови тексту варто починати з наведення основної ідеї, а закінчувати повторним формулюванням того теоретичного положення, з якого починався текст (подавши його в міру можливості більш змістовно). Такий підхід доцільний за умови, коли навчальні поняття, правила тісно пов'язані з попередніми, є їх частковим виявом.

Неабияке значення для розуміння тексту має послідовність викладу матеріалу; його поділ на абзаци, тобто логічно завершені частини, кожна з яких розкриває певну мікротему; використання слів, що «показують читачеві місце певного фрагменту в розповіді» [16, с. 124] (наприклад, перш за все, по-перше, по-друге, далі тощо).

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до мови тексту: під час пред'явлення нового матеріалу уникати незнайомих учням слів; не зловживати термінами; дбати про простоту синтаксичних конструкцій та короткість речень (Я. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для початкових класів 6–8 слів). А ще: ясність і доступність викладу, логічна стрункість та обґрунтованість, доказовість, пізнавальна значущість матеріалу, новизна й оригінальність, емоційна насиченість змісту тощо.

Іноді з метою усунення перевантаження учнів пропонується зменшити обсяг текстового матеріалу, забезпечити його лаконічність (а значить і стислість). Однак науковці стверджують, що «лаконічність

викладу далеко не завжди є його перевагою, бо спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту» [15, с. 34]. Для того, щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути надлишок.

З поняттям «складність тексту», яка є його об'єктивною характеристикою і не залежить від пізнавальних можливостей учнів щодо засвоєння певної інформації, тісно пов'язане поняття «трудність тексту» – його суб'єктивна властивість, що залежить від рівня підготовленості школярів, які будуть з ним працювати. У зв'язку із зазначеним напрошуються два висновки: по-перше, трудність тексту – поняття відносне (текст, що викликає труднощі в одного учня чи певної групи, може без особливих зусиль засвоюватися іншими школярами); по-друге, погане опанування текстового матеріалу не завжди є свідченням низьких пізнавальних можливостей учнів. Часто причина полягає у недотриманні автором вимог, які забезпечують його читабельність (послідовність викладу, поділ матеріалу на логічно завершені частини, чіткість переходів від однієї мікротеми до іншої тощо), тобто роблять доступним, придатним для читання тій категорії читачів, для якої він призначений (І. Гудзик). Тому навчальні тексти мають бути максимально відпрацьовані автором ще на етапі конструювання підручника.

Особливої уваги заслуговує питання використання в освітньому процесі *текстів «нової природи»*. Вони активно впроваджуються у шкільну практику, хоч, на думку науковців, перебувають ще на стадії становлення, про що свідчить навіть неусталена термінологія («тексти нової природи», «мультитексти», «полікодові тексти», «гетерогенні тексти», «креолізовані тексти» тощо). У них вербальна інформація поєднується з мультимедійністю, забезпечуючи таким чином структурно-змістову цілісність з відповідним комунікативним ефектом. Характерними ознаками таких текстів є, зокрема, інформаційна стислість, гіпертекстуальність, використання аудіо- та відеоматеріалів, інфографіки та інших елементів цифрової доби. Створювати «тексти нової природи» можна власноруч та за допомогою онлайн-сервісів, що забезпечуватиме їхнє успішне використання в реальному і віртуальному навчальному середовищі. «Стискання» (ущільнення) інформації відбувається шляхом використання різних прийомів:

– відкидання зайвого (інформативної надлишковості) й виділення головного різними шрифтами, кольорами;

- заміна вербального тексту візуальним контентом (діаграми, карти, таблиці, картинки, схеми і т. ін.);
- використання мультимедійних елементів (звук, музика, відео, анімація тощо);
- заміна цифрових даних числовими, заміна кількісної інформації інфографікою ;
- використання метафоричної візуалізації (серед найуживаніших прикладів дослідники називають схеми у вигляді піраміди, дерева, будинку) тощо.

У таких текстах задіяна «кліпова» свідомість, яка базується на здатності перемикатися між розрізненими смисловими фрагментами тексту з використанням різних семіотичних систем, оскільки відбувається синергетичне запам'ятовування інформації на зоровому, слуховому та емоційному рівнях. Популярність текстів «нової природи» особливо зросла в умовах онлайнового навчання, коли виникає потреба використовувати варіації тексту підручника в новому форматі. Попри позитивні й негативні аспекти текстів «нової природи» учені все-таки вважають, що вони сприяють легшому засвоєнню навчальної інформації [60] і відповідають особливостям читацької діяльності сучасних школярів.

Зауважимо: для формування смислового читання не потрібно добирати спеціальні тексти з «усвідомлювальною метою». Таке читання формується у процесі опрацювання різних текстів, що забезпечує узагальнений підхід до роботи: визначення його виду (навіть на інтуїтивному рівні, коли спрацьовує «чуття тексту»), а відтак опрацювання інформації з урахуванням виду знань, які цей текст репрезентує, – про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності.

Принагідно зазначимо, що у процесі Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021 р.), зокрема стану сформованості читацької компетентності молодших школярів, базовими критеріями під час добору текстів для читання були такі:

- функційна спрямованість (художній, інформаційний);
- формат (цілісний, перерваний, змішаного типу);
- сюжетність викладу (сюжетний, безсюжетний, змішаного типу) [22, с. 89].

Навчальні тексти підручників зорієнтовані здебільшого на сприймання друкованого тексту, в основі якого лежить передусім робота зі словом. Слово є засобом пізнання, спілкування, впливу, самовираження, що прямо пов'язане з формуванням комунікативної

компетентності молодших школярів. «Усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження» як компонент вільного володіння державною мовою у Державному стандарті початкової освіти розглядається як одна із ключових компетентностей [19].

У контексті нашого дослідження однаково важливими є дві складові комунікативної компетентності – мовна та мовленнєва. Говорячи про *мовну компетентність* молодших школярів у стосунку до свідомого читання, насамперед варто зосередити увагу на лексичному рівні мовних засобів тексту, що передбачає:

- точне розумінні учнями лексичних значень слів, сталих виразів, переносних значень слів, слів-термінів тощо;

- засвоєння нових, раніше не відомих значень слів, що сприяє розширенню словникового запасу учнів;

- уточнення лексичного значення слова з урахуванням контексту, семантичних відтінків, багатозначності, омонімії;

- розкриття походження окремих слів, якщо знання їхнього первинного значення суттєво впливає на розуміння змісту прочитаного;

- роботу з лексикографічними джерелами, насамперед з тлумачним, фразеологічним, етимологічним, етнокультурознавчим словниками, зі словником синонімів, словником антонімічних пар;

- ведення індивідуального словника для збагачення та активізації свого словникового запасу.

Серед інших компонентів мовної компетентності молодших школярів варто наголосити також на фонетичній, особливості якої є перекодування графічної форми у звукову. Відтак учні мають навчитися швидко співвідносити графічну форму слова зі звуковою, що забезпечує розуміння значення окремих слів, словосполучень, речень та цілих текстів.

Неабияку роль відіграє також знання граматичного ладу мови, зокрема:

- узгодження слів граматично і за змістом;

- порядку слів у реченні (прямого та інверсійного);

- різних синтаксичних конструкцій (простих та складних речень, ускладнених однорідними членами речень, звертаннями тощо);

- ролі інтонації в спілкуванні.

Компонентами *мовленнєвої компетентності* молодших школярів з огляду на усвідомлене читання можна вважати наступні:

– вміння будувати зв'язні висловлювання: діалогічні (учитель – учень; учень – учень; учень – автор; учень – літературний персонаж) та монологічні;

– моделювання комунікативних ситуацій відповідно до теми і змісту тексту;

– доцільне використання різних типів, стилів, жанрів мовлення;

– композиційна і стильова єдність висловлювання;

– наявність відповідних мовних (лексико-семантичних, граматичних, емоційно-експресивних) засобів залежно від комунікативної настанови;

– уживання авторської лексики у власному мовленні (термінологічної лексики в навчально- / науково-пізнавальних текстах, що веде до збагачення понятійного апарата; фразеологізмів, образних висловів тощо у художніх текстах);

– створення самостійних творчих продуктів на запропоновану тему;

– використання форм мовленнєвого етикету (звертання, слова ввічливості);

– використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, сила голосу тощо).

Дбаючи про мовленнєву діяльність молодших школярів у процесі усвідомленого читання, варто повсякчас тримати в полі зору питання культури мовлення. Відтак ми повністю погоджуємося з думкою М. Стахіва про те, що «завдання педагога – привертати увагу дітей не просто до слова, а до слова етичного, сказаного в конкретній мовленнєвій ситуації відповідно до норм і правил культури спілкування» [55, с. 188].

Як зазначалося вище, читання в широкому сенсі цього слова трактується дослідниками як процес, де вміння читати і розуміти прочитане знаходяться у нерозривному взаємозв'язку. Цей взаємозв'язок чітко простежується у методах читання, які, відповідно до мети, виокремлює В. Садкіна, зокрема:

– елементарний (читання слів, розуміння їхнього змісту, спостереження за основним сюжетом твору);

– інспекційний (ознайомлення з масивом інформації в умовах дефіциту часу, розуміння змісту загалом);

– аналітичний (повільне й уважне читання з нотатками, пошук у словнику незрозумілих слів, перехід за покликаннями, які є на сторінці);

–дослідницький (одночасне читання декількох книг певної тематики з метою підтвердження чи спростування своїх теорій з досліджуваної проблеми) [51, с. 8–9].

Як видно з характеристики цих методів, розуміння змісту прочитаного є обов'язковим компонентом кожного з них. Діапазон його дуже широкий – від елементарного розуміння значення окремих слів до пошуку текстів із наперед заданою інформацією.

Методисти стверджують, що формування читацької діяльності відбувається як шляхом виконання завдань, які активно впливають на становлення навички читання, читання різних текстів, так і в ході оволодіння видами читання.

У початковій школі учні послуговуються двома **видами читання** – *вголос* і *мовчки*, які суттєво відрізняються як на педагогічному / методичному рівні, так і на психофізіологічному. Їх спільні ознаки й відмінності чітко окреслила В. Мартиненко [39]. Так, наприклад, під час читання вголос реалізується завдання не лише зрозуміти, осмислити і запам'ятати текст, а й прочитати його з відповідною інтонацією, настроєм, дикцією тощо, оскільки цей вид читання сприймається також слухачем. На переваги такого виду читання вказує І. Гудзик: «Читання вголос... допомагає вчителю керувати читацькою діяльністю школярів і вчасно допомагати на перших кроках, коли дитина вчиться читати склади різних типів та зливати їх у слова ... сприяє виробленню навички літературної вимови, формує вміння інтонувати речення тощо» [17, с. 5].

Проблему усвідомленого читання прямо пов'язують із читанням мовчки, оскільки в такому випадку психофізіологічні механізми спрощуються; натомість зростає важливість процесів усвідомлення, осмислення і запам'ятовування прочитаного. Звичайно, читання мовчки може відбуватися ефективно лише за умови сформованості повноцінної навички читання. Тобто кожен учень має читати у комфортному, посиленому для нього темпі, який дає змогу повноцінно усвідомити зміст прочитаного [39, с. 10]. Індивідуальне читання мовчки (кількаразове перечитування тексту) радять використовувати з метою осмислення запитань, заздалегідь запропонованих учителем у тій чи іншій формі; поділу тексту на логічно завершені частини; узагальнення фактів чи явищ; доведення власної думки із посиланням на текст; підготовки до вибіркового читання; формулювання запитань до тексту (вільних чи з певною метою) тощо (обов'язкова умова – настанова перед читанням). Установку на перечитування дослідники вважають «важливим методичним прийомом, який впливає на

поглиблене розуміння учнями змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання» [39, с. 33]. Показово, що, згідно з Типовими освітніми програмами, в 1–2 класах акцент робиться на оволодінні молодшими школярами читанням уголос, тоді як у 3–4 класах перевага надається читанню мовчки [63].

Ми поділяємо думку В. Мартиненко про те, що «володіння різними видами читання є важливим компонентом культури читання сучасної людини» [36, с. 25]. Утім, як зауважує дослідниця, досі в методиці читання в початкових класах надавалася перевага аналітичному виду, тоді як реалії сьогодення, зокрема потреба швидко орієнтуватися в різних інформаційних джерелах, оперативно здійснювати пошук потрібної інформації, критично осмислювати її, розрізняти інформацію достовірну та недостовірну і т. ін., ставлять вимоги послуговуватися не лише аналітичним, а й іншими видами читання.

У методичних розвідках описані такі *види навчання читання* (залежно від ступеня заглиблення у зміст тексту):

– *Ознайомлювальне читання*. Це пізнавальний вид читання, спрямований на засвоєння основної інформації. Його метою є загальне ознайомлення зі змістом тексту без заглиблення в деталі.

– *Вивчальне (аналітичне) читання* зосереджене на детальному вивченні текстової інформації з урахуванням структурного і смислового аналізів, коли учень уважно читає текст від початку до кінця з намаганням не лише зрозуміти зміст прочитаного, а й визначити головне, встановити причиново-наслідкові зв'язки, певні закономірності, відрефлексувати отриману інформацію. Опираючись на закордонний досвід, В. Садкіна характеризує цей вид / метод читання як найпродуктивніший, оскільки «читач справді занурюється в текст. Ми читаємо повільно та уважно, робимо нотатки, шукаємо в словнику незрозумілі слова, переходимо за посиланнями, які є на сторінці. Основне завдання такого читання – абсолютне розуміння й засвоєння тих ідей, думок, сентенцій, викладених у тексті» [51, с. 8–9].

– *Переглядове (вибіркове) читання* – це поверховий перегляд тексту, який передує його глибшому ознайомленню. Основна його ціль – отримати загальний огляд матеріалу. При такому читанні звертається увага на заголовки, підзаголовки, шрифтове і колірне оформлення, умовні позначення, ключові слова, окремі фрагменти, ілюстративну наочність тощо, що створює уявлення про тему тексту, його основну ідею та коло питань, які розглядаються.

– *Пошукове читання* спрямоване на пошук в тексті конкретної наперед визначеної інформації (опис природи, зовнішність персонажа, слова автора чи персонажів твору, прислів'я та приказки, емоційно забарвлена лексика, правило, приклади тощо).

– *Читання-сканування* – це швидкий перегляд тексту з метою пошуку конкретного слова, назви, прізвища, дати, факту і т. ін.

В. Пахаренко пропонує розмежовувати види читання і типи читання. Серед типів читання він виокремлює такі:

– *наївне* (буквальне), яке характеризується поверховим сприймання тексту і властиве для дітей раннього віку;

– *навчально-наукове*, яке, на думку дослідника, відбувається з освітньою чи дослідницькою метою, коли текст виступає передусім як джерело інформації;

– *ідеологічне*, яке сприяє формуванню власного світогляду, релігійних переконань, моральних принципів;

– *естетичне*, коли художній текст як твір мистецтва викликає естетичне задоволення від прочитаного [44, с. 166]. Варто зауважити, що всі названі типи читання притаманні для читацької діяльності молодших школярів у процесі їхньої роботи з навчальними текстами підручників. Так, наївне читання типове для дітей на початковому етапі формування читацької компетентності; навчально-наукове та ідеологічне характерні при опрацюванні навчально- / науково-пізнавальних текстів; ідеологічне та естетичне читання є визначальними для художніх текстів.

Усвідомлене читання передбачає застосування відповідних ***стратегій опрацювання тексту (читацьких стратегій / читацьких технологій)***, які розуміємо як сукупність прийомів, способів розумових дій, що застосовуються у процесі читацької діяльності, спрямованих на повноцінне сприймання, усвідомлення й осмислення (розуміння) текстової інформації.

Серед відомих читацьких стратегій, які забезпечують смислове читання, найчастіше методисти (В. Мартиненко, О. Савченко та ін.) зазначають такі:

– *стратегії поетапного опрацювання змісту нового для учнів тексту (стратегії передтекстової, власнетекстової і післятекстової діяльності)*;

– *стратегія роботи зі значними за обсягом текстами*;

– *стратегія роботи з інформаційними текстами*;

– *стратегія смислової компресії змісту тексту*;

– стратегія «моніторинг читацької діяльності» (детальне, багаторазове перечитування тексту);

– стратегія розвитку критичного мислення через читання і письмо.

У контексті зазначеного нами розкрито **види роботи з текстами підручника** в початковій школі, які мають загальнонавчальний / розвивальний характер: *обговорення заголовка; відповіді на запитання за змістом прочитаного; кількаразове перечитування тексту; самостійне формулювання запитань до твору; складання плану; переказ прочитаного* [30]. Тезово зацентруємо увагу на деяких моментах:

– однією із форм роботи є обговорення заголовка ще до того, як буде прочитано твір, і подальше його зіставлення з текстом. Пропонується така послідовність дій: прочитати заголовок і подумати, про що може йтися в тексті; згадати все, що відомо на виучувану тему; постаратися сформулювати деякі запитання, на які, можливо, будуть знайдені відповіді; прочитати твір, зіставляючи передбачення з його змістом (таким чином учні переконуються, чи справдився їхній прогноз);

– у процесі аналізу твору можна скористатися такими видами запитань: на відтворення прочитаного, розкриття жанрових особливостей твору; на визначення образної та смислової ролі слів і словосполучень; на розвиток процесів сприймання; на аналіз емоційної сфери автора та дійових осіб твору; на розкриття власних почуттів і переживань; на оцінювання вчинків дійових осіб; на розвиток уяви і фантазії; на встановлення причиново-наслідкових і часових зв'язків та ін.;

– щоб уникнути механічного перечитування твору учнями, перед кожним видом читання важливо формулювати установку на сприймання (наприклад, *Прочитайте мовчки і відшукайте... Подумайте, на скільки частин можна поділити текст. Прочитайте текст і скажіть...* та ін.);

– щоб сформувати узагальнений підхід до з'ясування структури тексту (складання плану твору), радимо звернути увагу учнів на взаємопов'язані моменти: про що йдеться на початку оповідання, що було потім, чим закінчується твір;

– найбільш поширеними видами переказів у початковій школі є такі: дослівний, стислий, вибірковий, творчий.

У процесі формування в молодших школярів читацької діяльності виокремлюють **два підходи** – когнітивний і комунікативний.

Когнітивний націлює на те, щоб максимально почерпнути інформацію, передану у тексті, і передбачає його ґрунтовний аналіз – змісту, структури, послідовності подій, основних думок кожної частини твору тощо. Оскільки читання є цілеспрямованою діяльністю, що охоплює різні когнітивні процеси, зокрема сприймання, осмислення й трактування інформації, тому когнітивний підхід прямо пов'язаний з розвитком критичного мислення учнів. *Комунікативний* своєю чергою зорієнтований на специфічну форму спілкування автора з читачами через текст і засвідчує тісний зв'язок мислення і мовлення. Він передбачає уміння вести діалог через запитання і відповіді, висловлювати своє ставлення до прочитаного, оцінні судження. Виступаючи складниками одного процесу, вони не протиставляються, а взаємно доповнюються, оскільки: по-перше, помітно, що когнітивний підхід більшою мірою реалізується під час опрацювання навчально- / науково-пізнавальних текстів, тоді як комунікативний – художніх, ліричних творів: по-друге, когнітивний підхід, що забезпечує безпосереднє розуміння змісту прочитаного, рефлексивне «сортування» матеріалу, знаходить своє продовження в комунікативному, який передбачає розуміння емоцій і почуттів дійових осіб, автора твору, формування емпатії, оцінних суджень. Дослідники (Н. Ігнатенко та ін.) стверджують, що повноцінне розуміння текстової інформації забезпечується як когнітивною, так і діалогічною взаємодією читача з текстом. Відтак виникає питання стосовно того, чи кожен текст є діалогічним. Відповіді різні: недіалогічний текст неможливий, бо він позбавлений смислу; діалогічними є лише художні твори, однак домінує думка (і ми з нею погоджуємося), що повністю монологічних текстів немає, оскільки будь-який текст створює передумови для діалогічної взаємодії (викликає певні емоції, породжує інтерес, спонукає до роздумів та ін.) [25].

З огляду на зазначене вище **усвідомлене читання молодших школярів** трактуємо як *глибинне занурення учня в навчальний матеріал, у процесі якого відбувається активне сприймання, розуміння, закріплення та інтерпретація змісту текстів різної функціональної спрямованості та різних видів, а також використання отриманої інформації у навчальних і життєвих ситуаціях; таке читання передбачає оволодіння низкою предметних та міжпредметних умінь; формується поетапно у процесі реалізації когнітивного та комунікативного підходів*. Зазначені положення слугують базою для розроблення методики формування цього

феномена, а також засобів його діагностики у рамках школи першого ступеня.

Незалежно від типу навчального тексту суть його опрацювання учнями зводиться до таких розумових операцій: сприймання інформації – її декодування – усвідомлення – інтерпретація – висновки – ставлення. Відповідно можна виділити такі **рівні роботи з навчальними текстами**: рівень сприймання, рівень аналізу, рівень інтерпретації і рівень оцінювання. На кожному з цих рівнів відбувається формування навички усвідомленого читання молодших школярів з урахуванням їхньої читацької зрілості і використання відповідного практичного інструментарію.

З-поміж усіх можливих прийомів роботи зацентруємо увагу на найнеобхідніших і найуживаніших – типових запитаннях до тексту і орієнтованих завданнях, характерних для кожного рівня.

Рівень сприймання пов'язаний з буквальним розумінням і відтворенням фактичного змісту цілого тексту без будь-якої спеціальної установки. Цієї мети можна досягти завдяки ознайомлювальному читанню, при якому інформацію можна засвоїти як з текстового компонента (основний, додатковий і пояснювальний тексти), так і позатекстового (запитання, вправи, завдання, інструкції, таблиці, малюнки, схеми, діаграми, карти тощо). На відміну від усіх наступних рівнів, де для усвідомлення змісту прочитаного пропонуються текстові і післятекстові завдання, тут допускається виконання також передтекстових завдань, зокрема запитань на антиципацію (сислової здогадки).

Первинне сприймання тексту передбачає:

– розвиток навичок смислового прогнозування з опорою на окремі фрагменти (заголовок тексту, ключові слова, ілюстративний матеріал, прислів'я та приказки тощо);

– правильне сприймання подій, фактів, процесів у їхній єдності і логічній послідовності;

– розуміння змісту прочитаного;

– знаходження у тексті пізнавальних труднощів (нового, невідомого, незрозумілого);

– виділення ключових слів;

– участь різних засобів фіксування інформації (вербальної і невербальної);

– перетворення графічної інформації в текстову;

– словникову роботу.

Наведемо приклади *орієнтовних завдань*, які можна використовувати на цьому рівні роботи із навчальними текстами підручників:

- відповіді на запитання за змістом прочитаного (здебільшого «тонкі» запитання, взаємні запитання);
- прогнозування змісту за заголовком, початком тексту, ілюстрацією;
- добір найвлучнішого заголовка із усіх запропонованих;
- виправлення тверджень, які не відповідають змісту;
- розгляд ілюстрацій, малюнків, таблиць, схем тощо;
- добір із серії малюнків тих, що ілюструють зміст тексту;
- користування виносками, словниками, довідниками і т. ін.;
- переказ тексту (за планом, за опорними словами і виразами, за серією малюнків, один одному).

Перевірити розуміння змісту прочитаного допоможуть такі *запитання*: Про що (кого) цей текст? Що таке ...? Що саме...? Як передати іншими словами? Як ви розумієте? Який розвиток подій ви уявляєте? Хто виступає головними героями? Коли (де) відбувалися основні події? Як вони розгорталися? Що трапилося з персонажами? Наскільки ваші передбачення були близькі до тексту? Які приклади можна навести?

Рівень аналізу передбачає розгляд значущості складових елементів тексту (змісту і форми) у їхній єдності і взаємодії. Він має своєю метою досягнення максимально точного розуміння інформації тексту. Виконання цього завдання можливе під час різних видів читання відповідно до цільової установки: вивчального, переглядового та читання-сканування. При аналізі навчальних текстів варто зосередити увагу на таких елементах:

- смисловий і структурний аналіз тексту (визначення теми, ідеї, способів структурної організації тексту);
- уміння установлювати логічну послідовність подій;
- уміння установлювати часові, просторові, причиново-наслідкові зв'язки;
- уміння виділяти головне і другорядне;
- вибірковий пошук потрібної інформації (горизонтальний і вертикальний, за зовнішніми ознаками і смисловим чинником);
- уміння робити висновки;
- характеристика засобів художньої виразності тексту.

- Пропонуємо *орієнтовні завдання* для аналізу навчального тексту:
- відповіді на запитання за змістом прочитаного («товсті запитання, взаємні запитання»);
 - визначення структурних елементів тексту (зачину, основної частини, кінцівки) та зв'язків між ними;
 - складання плану (словесного, малюнкового, цитатного);
 - добір до кожного пункту плану речень із тексту, які його конкретизують;
 - знаходження у тексті фактів на підтвердження певної інформації;
 - виявлення сумнівної, недостовірної інформації;
 - знаходження шляхів пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах;
 - добір заданої інформації з тексту (тематична лексика, ключові слова, портретна характеристика персонажів тощо);
 - самопостановка запитань до змісту;
 - переказ тексту (стилий, детальний, вибірковий, творчий);
 - порівняльний аналіз творів різних жанрів на ту саму тему;
 - підсумкова бесіда.

Для аналізу навчального тексту підручника можна запропонувати такі *запитання*: Що автор хотів показати цим твором? Яку основну думку він хотів донести до читача? Які причини...? Чим це зумовлене? У чому схожість / відмінність...? Який зв'язок між...? Що спільного між...? Поясніть, чому...? Чому ви вважаєте...? Яке речення в тексті відображає тему та основну думку твору? Які образні вислови використовує автор для характеристики персонажів (пейзажів, подій і т. ін.)? Який висновок можна зробити?

Рівень інтерпретації є продовженням аналізу тексту і пов'язаний насамперед із тлумаченням його смислової сторони. Інтерпретація передбачає особливу діяльність мислення, побудовану на інтуїції, вміння бачити приховані, «завуальовані» смисли в очевидній інформації, тобто її підтекст. Адже, як зауважує Н. Чепелева, «будь-який текст має потенційну множину смислів» [70, с. 54]. Інтерпретацію вона розглядає як осмислення твору, що проявляється у зіткненні двох смислів – авторського, втіленого у тексті, та читацького, зумовленого поінформованістю читача у тій предметній галузі, якій присвячений твір (близьке знайомство зі спорідненими контекстами), широкою загальнокультурною підготовкою (знайомство з далекими контекстами), його цінностями, ставленнями, а також цілями читання і мотивами діяльності [69]. Внаслідок такого зіткнення

генералізуються нові смисли. Відповідно можна говорити про наукову та художню інтерпретації у процесі осмислення учнями навчальної інформації, яка, своєю чергою, залежить від предметної специфіки навчального тексту. Так, у процесі роботи над художніми текстами підручників у молодших школярів розвивається інтелектуально-образне мислення, а опрацювання науково-пізнавальних текстів сприяє формуванню в них логічного мислення. Варто зауважити, що наукова інтерпретація, на відміну від художньої, має обмежену можливість варіативного розуміння.

Предметом інтерпретації можуть бути як будь-які фрагменти тексту, так і позатекстова інформація. Саме інтерпретація дає можливість оцінити ступінь і глибину усвідомлення тексту і засвоєння предметних знань, оскільки побудована на основі суб'єктивного фактора. Цей рівень включає:

- опору на фонові знання читача;
- встановлення інформаційного зв'язку з раніше опрацьованими подібними текстами;
- інтеграцію міжпредметних даних, тематично пов'язаних з виучуваним текстом;
- вилучення нової інформації, що міститься в тексті, і її критичне осмислення;
- аналіз задуму автора;
- коментування окремих фактів;
- розвиток уяви і творчого мислення, які зорієнтовані на створення творчих продуктів (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування тощо), тобто вміння добудовувати контекст;
- наявність здогадки, припущення, гіпотези;
- своє бачення прочитаного;
- зіставлення своїх висновків зі змістом буквальної інформації тексту чи загальновідомими даними.

Прикладами *орієнтовних завдань* цього рівня можуть бути такі:

- відтворення зображених фактів, подій очима різних персонажів і переказ тексту від їхнього імені;
- зіставлення одержаної інформації із власним досвідом;
- передача одержаної інформації іншим;
- перетворення текстові інформації у графічну;
- творча діяльність на основі прочитаного (рольові ігри, ілюстрування, інсценізація, виразне читання, драматизація, читання в особах, діалог з персонажем чи автором твору, творчий переказ, створення власного тексту за аналогією, продовження тексту, проєктна діяльність тощо).

Під час інтерпретації навчального тексту важливим є також характер *запитань*, зокрема: Про що ви дізналися вперше? Що спонукало автора до написання твору? Чи відповідає зміст тексту вашим інтересам? Де і як можна буде використати отриману інформацію? Чим може бути корисна одержана інформація? Яке продовження може мати ця історія?

Рівень оцінювання засвідчує ціннісні орієнтації особистості, її емоційну чутливість, переживання значущості явища, предмета, дійсності, позитивне чи негативне ставлення тощо. На основі аксіологічних досліджень учених можна виділити такі групи базових цінностей: моральні (добро, свобода, милосердя, мир, обов'язок, вірність, чесність, вдячність); інтелектуальні (знання, істина, пізнавальна діяльність, творчість); релігійні (віра, святині, обряди, реліквії); естетичні (краса, почуття, гармонія); соціальні (сім'я, етнос, батьківщина, людство, дружба, спілкування); матеріальні (природні ресурси і явища, житло, одяг, знаряддя праці, матеріали, техніка, гроші, для молодших школярів – шкільні речі, іграшки); фізіологічні (життя, здоров'я, харчування, повітря, вода, праця) [5, с. 15]. Названі групи цінностей не вичерпують усіх тих, з якими молодші школярі знайомляться протягом навчання. Відповідно основними завданнями роботи над навчальними текстами підручників на цьому рівні є:

- формування знань учнів про цінності та загальнолюдські якості;
- формування моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів як внутрішніх якостей особистості;
- формування уміння давати власну оцінку подіям, явищам;
- розвиток емоційної і почуттєвої сфери молодших школярів;
- формування естетичної культури;
- вміння висловлювати своє ставлення до прочитаного;
- перетворення читацького досвіду на життєвий через формування загальноприйнятих норм поведінки.

Орієнтовними *завданнями* цього рівня можуть бути такі:

- відповіді на запитання за змістом прочитаного;
- трактування мотивів, вчинків дійових осіб;
- зіставлення вчинків персонажів тексту із власною поведінкою;
- мотивація висловленої оцінки;
- добір прислів'їв та приказок, які відтворюють головну думку тексту чи характер персонажів;
- складання розповіді про звичаї та обряди з використанням довідкової літератури та мережі Інтернет;
- складання таблиці (вчинок персонажа – мої емоції та почуття);
- написання листа від імені одного з персонажів;

- оцінка тексту з точки зору використання художніх засобів;
- бесіди на морально-етичні теми.

В оцінюванні прочитаного доречними будуть такі *запитання* до тексту: Що ви відчували, коли слухали цей текст? Які враження викликав у вас цей твір? Хто сподобався (не сподобався)? Чому? Які почуття виникли у вас при ознайомленні із текстом? (моральні: співчуття, обурення, любов, повага...; естетичні: хвилювання, задоволення, радість, смуток...; інтелектуальні: почуття нового, здивування, упевненість чи сумнів в істинності рішення, допитливість...). Який саме епізод із тексту викликав ці почуття? Чому? Якими словами тексту передано ці почуття? Які почуття передає автор цього тексту? Як потрібно прочитати текст, щоб правильно передати ці почуття? Що найбільше здивувало у тексті? Чому? Що схвалюєте, а що засуджуєте? Чому? Добре чи погано...? На кого хотіли би бути схожими? Вчинки кого із персонажів можна було б виправдати? Чи згодні ви, що...? Чому? Чи правильно, що...? Чому? Які риси ви хотіли би перейняти у персонажів твору? Чому цей твір варто прочитати? Чи маєте бажання дізнатися про це більше? Із якими іншими цінностями (моральними чи матеріальними) пов'язані описані у тексті події, явища, факти? Як деталі тексту (портрети, пейзажі, інтер'єри) відображають побут, культуру людей, суспільства, епохи загалом? Які народні звичаї та традиції підтримує ваша сім'я, родина?

Кожен із рівнів осмислення тексту передбачає поступове, поетапне проникнення у глибину його змісту, поєднання роботи розуму і почуттів, пізнавально-інтелектуальної та емоційної діяльності.

Основними показниками усвідомленого читання навчальних текстів підручника у рамках школи першого ступеня вважаємо такі:

- повне розуміння текстової інформації на всіх її рівнях (фактуальної, підтекстової та концептуальної);
- усвідомлення складових компонентів тексту (змісту і форми) в їхній смисловій цілісності;
- істинність суджень на основі узагальнення й висновків з прочитаного;
- породження нових смислів з урахуванням фонових знань читача;
- оцінка тексту з аргументацією власної позиції;
- творче втілення усвідомленої інформації в подальшій практичній діяльності.

Аналіз дидактико-методичного супроводу навчальних текстів підручників дає підстави стверджувати, що їхнє змістове наповнення, структура і способи презентації дидактичного матеріалу загалом

зорієнтовані на формування усвідомленого читання молодших школярів. Однак у них лише частково задіяний потенціал сучасних технологій. Тому для методичного портфолію вчителя пропонуємо деякі прийоми смислового читання з використанням цих технологій, які можуть послужити для успішної роботи з навчальними текстами підручників, а також і з текстами «нової природи». Вони широко представлені у матеріалах освітнього проєкту «На Урок» [42], національної освітньої платформи «Всеосвіта» [13], а також у роботах учителів, методистів, науковців [50; 54; 62 та ін.].

Спрямоване читання (кероване читання, читання із зупинками) – це самостійне читання тексту мовчки («про себе») окремими частинами, після яких слід робити зупинки з метою обговорення прочитаного фрагмента за допомогою запитань рівня «розуміння». Запитання можуть також передбачати припущення щодо розвитку подій, висловлення власної думки, проведення дискусії, що загалом підтримує інтерес до читання. Спрямоване читання можна використовувати при опрацюванні як інформативних, так і художніх текстів.

INCEPT (INSERT) (читання з маркуванням тексту) – це технологія ефективного читання й осмисленого розмірковування. Її назва є англійською аббревіатурою:

- I – interactive (інтерактивна)
- N – noting (пізнавальна)
- S – system for (система для)
- E – effective (ефективного)
- R – reading and (читання та)
- T – thinking (усвідомлення).

Під час інтерактивної взаємодії читача з текстом дозволяється маркування тексту за допомогою спеціальних знаків. Для зручного сприймання інформації у тексті (або на закладках із паперу) можна робити позначки:

- «V» – я вже це знаю;
- «+» – це нові факти для мене;
- «-» – я мав іншу думку щодо цього;
- «?» – це мені незрозуміло і потребує додаткового пояснення чи уточнення.

В опрацюванні тексту ці дані можна заносити у таблицю. У своїх методичних розробках учителі-практики пропонують дещо інше маркування тексту: «+» – що вже відомо; «-» – що невідомо / суперечить моїм уявленням; «!» – що цікаво / неочікувано; «?» – що незрозуміло або про що я хотів би дізнатися більше.

Для молодших школярів варто спростити систему позначок (спочатку, наприклад, «Знаю», «Дізнався», а згодом додавати інші маркери). ІНСЕРТ сприяє вдумливому читанню тексту та самостійному аналізу інформації. Подальше обговорення можна організувати індивідуально, в парах чи групах.

Читання в парах / узагальнення в парах передбачає інтерактивну роботу з текстом у парах. Спочатку один учень читає вголос перший абзац тексту, коротко переказує його, виділяючи головне, а другий ставить йому запитання за прочитаним. Наступний абзац опрацьовують таким же чином, тільки міняються ролями. По завершенню читання тексту можна запропонувати учням озвучити їхні запитання для цілого класу. Такий вид читання вчить учнів стисло узагальнювати матеріал, чітко формулювати свої думки, ставити запитання за текстом і давати на них конкретні відповіді.

Читаємо та запитуємо є складнішим видом роботи з текстом, оскільки учні, які працюють у парі, повинні не лише прочитати текст, а й визначити в ньому ключові (опорні) слова, виписати їх, а потім використати у своїх запитаннях. Можна теж опрацьовувати навчальний матеріал за абзацами, міняючись ролями на кожен уривок тексту. Визначення ключових слів сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, оскільки вони відображають важливу інформацію і служать засобом смислового скорочення тексту.

Ромашка Блума (ромашка запитань) дає змогу комплексно перевірити знання тексту за допомогою серії запитань, які може формулювати сам учитель або ж створюють їх учні.

Ця технологія передбачає такі запитання:

– прості на запам'ятовування і відтворення інформації (Що? Де?

Коли? Як?);

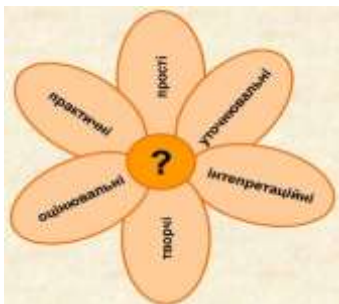
– уточнювальні запитання на розуміння смислу (Як саме? Чи правильно?);

– інтерпретаційні (пояснювальні) запитання на виявлення логіко-смислових зв'язків (Чому?);

– творчі запитання на антиципацію (Коли б...? Якщо б...?);

– оцінювальні запитання на виявлення власних суджень (Чи правильно? Добре чи погано?);

– практичні запитання на застосування одержаних знань (Як можна використати?).



6 W (6 Чому) – це ланцюжок із шести послідовно вибудованих запитань до тексту, які починаються зі слова «Чому», причому кожне наступне запитання формується на основі відповіді на попереднє. Така послідовна залежність запитань і відповідей допомагає знайти шляхи розв’язання проблеми через аналіз її причиново-наслідкових зв’язків. Запитання до тексту можуть формулювати самі учні.

Сократівське опитування (сократівський діалог) – це система спеціальних запитань, за допомогою яких учень самостійно знаходить вирішення поставленої задачі, добираючи необхідні факти й аргументи: запитання для уточнення, для генерації припущень, для аргументації, для формування висновку.

Різновидом завдань для розуміння прочитаного є також *Дошка запитань (скринька запитань)* – це місце, де можна розмішувати різні запитання з певної теми, розділу, проблеми тощо. Саме запитання виступають засобом діагностики розуміння тексту і дають змогу «просуватися» на вищий етап його усвідомлення. До того ж запитання стимулюють пізнавальну діяльність школярів. Підтвердження цієї думки знаходимо у В Сухомлинського, який писав: «Домагайтесь, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постали запитання. Якщо вам вдалося цього досягти – маєте половину успіху... Адже запитання збуджують бажання знати» [56, с. 454].

Серед можливих запитань для активного вжитку можна використовувати «тонкі» (закриті), які потребують репродуктивної короткої відповіді, і «товсті» (відкриті, проблемні) запитання, що передбачають розгорнуті відповіді з елементами порівняння, аналізу, оцінки тощо; *почергові запитання*, коли учні опрацьовують текст у парах, а потім задають запитання до тексту по черзі один одному; *взаємні запитання*, коли школярі адресують свої запитання один одному або ж учителеві; *бінарні запитання*, які передбачають лише дві відповіді, тобто або «так», або «ні», з відповідними аргументами тощо.



Хмара слів (хмара тегів) візуалізує перелік асоціативних слів з будь-якої теми на єдиному спільному зображенні. Для перевірки усвідомленого

читання до хмари слів можна, наприклад, записати ключові слова тексту і пригадати, у якому контексті вони вживаються; виділити слова, які не стосуються тексту прочитаного; можна унаочнити

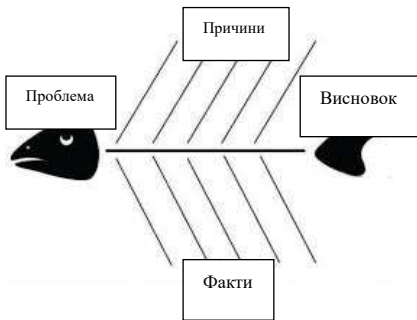
прикладі слів з певною орфограмою, слів-синонімів і т. ін. Хмару слів можна створити за допомогою сервісів Word It Out (<https://worditout.com/>), Word Art (<https://wordart.com/>), WordClouds (<https://www.wordclouds.com/>) та ін.

Діаграма Венна служить для ілюстрування відношень (здебільшого подібностей та відмінностей) між кількома різними поняттями, які порівнюються; розвиває навички структурування і класифікації опрацьованої інформації. Зазвичай діаграма Венна являє собою кола (два і більше), що перетинаються. Перекриті частини кіл



відображають подібності між поняттями, а неперекриті – відмінності. Для онлайнного перегляду у програмах Excel, PowerPoint і Word можна створити рисунок SmartArt з використанням макета діаграми Венна.

Фішбоун (англ. fishbone – риб'яча кістка) найкраще підходить для встановлення причиново-наслідкових зв'язків (якщо про такі йдеться у тексті) під час систематизації та узагальнення знань. У проблемі, яка виноситься на обговорення, виділяють чотири блоки (візуально відповідає зображенню риб'ячого скелету):

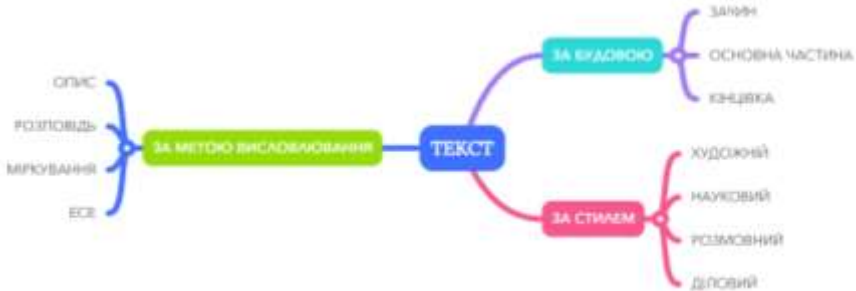


«голова» – сама проблема; «верхні кістки» – ключові причини виникнення проблеми; «нижні кістки» – факти, що підтверджують ці причини; «хвіст» – відповідь, висновки. Така графічна схема допомагає візуалізувати взаємозв'язки між причинами та наслідками, враховуючи ступінь їх значущості (більш важливі чинники розміщуються ближче до «голови»).

Графічний макет для «Фішбоун» можна створити за допомогою сервіса Xmind (<http://www.xmind.net/>) або ж намалювати власноруч. Досліджувати текст таким чином можна індивідуально, у парах, у групах чи колективно, на уроці або ж як домашнє завдання.

Ментальна карта (інтелект-карта, концепт-карта, карта пам'яті, карта думок, майндменінг) візуально відображає процес мислення і структурування інформації за допомогою схем і

розглядається як альтернатива традиційному лінійному запису. Під час створення ментальної карти слово, яке є головною темою, фокусується у центрі. Ключові слова, що розкривають зміст головної теми, розгалужуються від неї і в той же час самі можуть доповнюватися відповідними асоціаціями. Таким чином фіксуються не лише основні факти досліджуваної проблеми, а й демонструються взаємозв'язки між ними.



Графічна фіксація думок відображає систематизацію й узагальнення знань, тим самим забезпечуючи глибше розуміння навчальної інформації учнями. Ментальні карти можна створювати власноруч, а також за допомогою сервісів Draw.io (<https://app.diagrams.net/>), Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/>) та ін.

Подібними до ментальної карти за своєю суттю є технології «Кластер», «Асоціативний куц», «Мозковий штурм», «Грунування».

Кубик Блума допомагає інтегрувати одержані знання, творче мислення та емоційне ставлення до прочитаного. Кожна грань кубика містить опорні слова-запитання, зокрема:

- «Назви» (здебільшого питання репродуктивного характеру: термін, героя, частини мови тощо);
- «Чому?» (з'ясування причиново-наслідкових зв'язків: Чому відбувається кругообіг води в природі?);
- «Поясни» (аргументація свого ставлення до предмета обговорення: Ти впевнений, що...?; Поясни, як перетворюється вода з одного стану в інший);
- «Запропонуй» (свої варіанти використання одержаних знань: Де можна використати знання таблиці множення?; Запропонуй свої приклади з вивченою орфограмою);
- «Придумай» (елементи вигадки та припущення: Що буде, якщо...?; Придумай продовження твору);

– «Поділись» (емоційне сприймання інформації: Що ти відчуваєш, коли...?; Поділися своїми враженнями про прочитане).

Використання «Кубика Блума» дає змогу швидко й ефективно комплексно перевірити рівень усвідомлення учнями навчального матеріалу.

BYOD-технологія (англ. Bring Your Own Device – «принеси свій власний пристрій») у ролі засобів навчання дає змогу послуговуватися власними мобільними пристроями учнів.



Так, наприклад, для роботи з лексикографічним матеріалом під час уроку доречним буде використання електронної версії «Словникового дивосвіту: для молодшого шкільного віку» (авт.-упоряд. О. В. Ісаєнко). Це зібрання восьми найважливіших словників, що подані окремими розділами, розміщене на сайті електронної бібліотеки «Україніка» у

рубриці «Словники» (<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000013310>). Серед запропонованих словників для формування навички усвідомленого читання, особливо коли йдеться про з'ясування лексичного значення слова, можна використовувати тлумачний, етимологічний, фразеологічний, етнокультурознавчий словники, словник синонімів та словник антонімічних пар. Доступ до нього можна одержати за допомогою QR-коду та власного смартфона (для генерування QR-кодів для інших потреб (доступ до навчальних відео, завдань для квестів, сторінок сайтів і т. ін.) можна скористатися е-ресурсом QR-code generator (<https://www.qr-code-generator.com/>).

Мудборд (англ. mood board – дошка настрою) – добірка різних матеріалів (ілюстрацій, тексту, наліпок, листівок, фото, символічних зображень, кольорів, шрифтів і т. ін.), об'єднаних спільною концепцією. Це може бути групова робота над освітнім контентом з висловленням своїх вражень та емоцій під час актуалізації чи узагальнення знань, а також як окремий творчий проєкт. Мудборд можна виконувати як на аркуші ватману (чи звичайній дошці), так і з використанням онлайн-сервісу (наприклад, Canva (https://www.canva.com/uk_ua/). Для пошуку фотокарток можна скористатися сайтом Pinterest (<https://www.pinterest.com/>). Для створення емотиконів корисним буде сайт iEmoji.com (<https://www.iemoji.com/>).

Сенкан (синквейн) – це неримований вірш із п'яти рядків, який узагальнює навчальну інформацію декількома словами. Він зосереджує увагу на ключових словах тексту, акцентує увагу на головній ідеї, синтезує знання.

1. Перший рядок містить слово, що позначає тему (здебільшого іменник).

2. Другий рядок подає опис теми, складається з двох слів (прикметників).

3. Третій рядок виражає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох слів (дієслова).

4. Четвертий рядок виражає ставлення до теми і складається з чотирьох слів.

5. Останній рядок – висновок, є синонімом до слова-теми і складається з одного слова.

Читання

Глибоке, усвідомлене.

Розвиває, збагачує, захоплює.

Чудовий засіб одержання інформації.

Пізнання.

За нескладною формою сенкана можна визначити рівень сприймання матеріалу і його образну характеристику.

Лови помилку – прийом, який дає змогу перевірити, наскільки уважно учні засвоїли навчальну інформацію. У процесі роботи над текстом підручника вчитель свідомо допускає помилки, які учні повинні віднайти і виправити.

Відстрочена відгадка (відстрочена відповідь) підтримує активною увагу учнів впродовж усього часу роботи з текстом, оскільки відповідь на заявлене запитання вчителя можна буде знайти протягом усього уроку. Як правило, це запитання містить цікаву в пізнавальному плані інформацію. Такі запитання методисти рекомендують ставити на початку уроку або ж у самому кінці, щоб наступного разу почати з нього обговорення.

Логічний ланцюжок демонструє уміння учнів знаходити закономірності між описаними подіями, встановлювати їхню хронологічну послідовність, причини й наслідки тощо. Завдання для перевірки логічного мислення можуть бути найрізноманітніші: побудувати логічний ланцюжок, заповнивши пропуск; завершити логічний ланцюжок; поєднати уривки тексту (цитати, події тощо) в логічній послідовності; продовжити міркування ««Щоб..., потрібно...», «Якщо..., то (тоді)...» і т. ін.

Кроссенс – (англ. cross – перехрестя, sens – смисл, «перетин значень») – це своєрідна система із 9 зображень-квадратів, пов’язаних між собою сенсами-сміслами, причому кожен попередній пов’язаний із наступним. Центральний квадрат за логікою є основою, у ньому концентрується весь зміст і він стосується відразу декількох або ж усіх зображень. Є чимало схем послідовності розв’язування кроссенсу, але неодмінною умовою залишається знайти асоціативний зв’язок між сусідніми зображеннями. У ролі зображень можна використовувати символи, фотографії, картинки тощо. Використання цього прийому буде доречним при вивченні творчості письменника, сюжету конкретного твору чи будь-якої іншої теми, оскільки дозволяє розкрити її повноту за ланцюгом зображень, унаочнити наукову інформацію образами.

Есе. Крісло автора можна використовувати як підсумок прочитаного, коли учні стисло викладають свою точку зору у формі есе, а потім у «Кріслі автора» діляться своїми думками з однокласниками з подальшим колективним обговоренням досліджуваної теми чи проблеми.

Лепбук як засіб реалізації проєктної діяльності можна використовувати на підсумкових заняттях з окремих тем чи цілих розділів. Це своєрідна тематична саморобна міні-книжка, яка узагальнює вивчений матеріал у пізнавально-ігровій формі. «Комірки» лепбука дають змогу чітко структурувати матеріал, систематизувати навчальну інформацію.

Таблиці як найпоширеніший різновид інфографіки допомагають візуалізувати процеси мислення під час роботи з навчальними текстами. За допомогою графічних організаторів, таблиць у тому числі, створюються умови для наочної систематизації, аналізу, порівняння і класифікації виучуваного матеріалу, структурування думок у графічній формі. У початковій школі можна використовувати різні види таблиць на матеріалі будь-якого предмета з будь-якої теми.

T-таблиця допомагає розкрити протилежні сторони певного поняття, ідеї, явища тощо. В одній половині таблиці перераховуються усі аргументи «за», в іншій – «проти» (чи інші критерії):

Переваги	Недоліки
Спільне	Відмінне
Правда	Вигадка

Таблиця «ЗХД» (знаю – хочу знати – дізнався / дізналася) поєднує вже відомі знання з певної теми з новою інформацією, передбаченою освітньою програмою, з урахуванням усіх аспектів, які викликають зацікавлення учнів.

Знаємо	Хочемо дізнатися	Дізналися

Концептуальна (порівняльна) таблиця використовується для порівняння значного обсягу (трьох і більше позицій) матеріалу чи окремих його аспектів. У таблиці по горизонталі розташовується те, що порівнюється, а по вертикалі – його ознаки, властивості тощо. Наприклад:

	Іменник	Прикметник	Дієслово
На яке питання відповідає?			
Що означає?			
Граматичні ознаки (рід, число, відмінок, час)			

Подвійний щоденник (щоденник подвійних записів / нотаток) дає змогу фіксувати власні думки, що виникають у процесі роботи над текстом (які запитання виникають, чим привабив фрагмент тексту, асоціації з власним досвідом чи будь-які інші коментарі).

Фраза з тексту	Мої міркування

РАФТ (RAFT) – це технологія, яка дозволяє розглядати виучувану тему з різних точок зору. Зміст технології розкривають перші літери англійської абрєвіатури, які означають:

- R – Role (роль)
- A – Audience (аудиторія)
- F – Format (формат)
- T – Topic (тема).

Суть цієї технології полягає у створенні повідомлень на основі опрацьованого тексту з урахуванням усіх складових, а саме:

R – Role (роль)	A – Audience (аудиторія)	F – Format (формат)	T – Topic (тема)
--------------------	-----------------------------	------------------------	---------------------

Від імені кого ведеться розповідь (автор, персонаж, вчитель, дослідник, учень тощо)	Кому вона адресована (учням, батькам, друзям, жителям міста тощо)	Жанр розповіді (повідомлення, есе, казка, лист, діалог, історія, оповідання тощо)	Тематика тексту (головна мета розповіді, основні ідеї, змістові лінії тощо)
---	---	---	---

Після обговорення і заповнення таблиці учням пропонується створити текст на основі прочитаного. Технологія РАФТ допомагає глибше проникнути у зміст тексту, всесторонньо осмислити інформацію і її інтерпретувати; сприяє розвитку творчого мислення.

Інфографіку можна створювати, використовуючи такі сервіси: Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), Piktochart (<https://piktochart.com/>), Infogr.am (<https://infogram.com/>), Visual.ly (<https://visual.ly/>), Venngage (<https://ua.venngage.com/features/infographic-maker>).

Отже, формування усвідомленого читання у молодших школярів відбувається насамперед у процесі роботи з навчальними текстами підручника на основі комплексного використання його навчального контенту. Про глибоке розуміння тексту свідчить засвоєння його основних положень, усвідомлення внутрішньої структури, встановлення причиново-наслідкових / логічних зв'язків, здатність робити самостійні висновки, тобто осмислення фактуальної, підтекстової та концептуальної інформації. Усвідомлене читання – це довготривалий, поетапний і цілеспрямований процес, у ході якого важливий як сам його перебіг, так і кінцевий результат. Це інтегрований процес, компонентами якого є активне сприймання, розуміння, закріплення, інтерпретація та використання отриманої інформації у їхній органічній єдності, що й визначає читацьку кваліфікацію особистості.

Зреалізувати ці завдання можна шляхом систематичної роботи з навчальними текстами підручників різної тематики і різних жанрів, використовуючи при цьому доцільні форми, методи і прийоми навчання, а також інструментарій новітніх технологій.

Література

1. Акімова Н. Теорії розуміння в сучасній психології. *Psychological journal*. 2018. Вип. 32. С. 10–22.

2. Акімова Н., Акімова А. Розуміння тексту як специфічний вид розуміння. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика* : зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. 2018. Вип. 24 (1). С. 27–46.
3. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст і навчальний дискурс: ключі до розуміння. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*. Київ, 2017. Т. 20. № 2. С. 92–97.
4. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 14–19.
5. Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 13–17.
6. Вашуленко О. Особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матеріали шостої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 08–09 жовтня 2020 р.). Умань, 2020. С. 24–27.
7. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
8. Вашуленко О. В. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28–29 березня 2013 р.). Київ, 2013. С. 202–206.
9. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: зміст і структура. *Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених пам'яті Т. М. Байбери (м. Полтава, 3–4 квітня 2012 р.). Полтава, 2012. С. 20–23.
10. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 48–50.
11. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Видання перше. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
13. Всеосвіта: національна освітня платформа. URL: <https://vseosvita.ua/>.
14. Гільбух Ю. З., Ричик М. В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 1976. № 6. С. 50–57.
15. Гудзик І. П. Мова шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / редкол. Київ: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. С. 34–36.
16. Гудзик І. П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / редкол. Київ : Педагогічна думка, 2000. Вип. 2. С. 123–127.

17. Гудзик І. П. Розвиток навички читання: методичні рекомендації. Київ : Освіта, 1993. 96 с.
18. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
19. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text_
20. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. Киев : Радянська школа, 1987. 351 с.
21. Дика Н. М., Глазова О. П. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. Випуск 12. С. 27–31.
22. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина І. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 189 с.
23. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина ІІІ. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с.
24. Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення розуміння навчальних текстів учнями початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 20 с.
25. Ігнатенко Н. В. Психологічна характеристика тексту і проблеми його розуміння.
URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol u/6/visnuk_19.pf.
26. Каніщенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 91 с.
27. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 44 с.
28. Кириченко Р. В. Розуміння тексту – одна з центральних проблем гуманітарних наук. *Актуальні проблеми сучасної науки: матеріали десятої науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 17–19 жовтня 2013 р.). Київ, 2013. С. 14–18.
29. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

30. Кодлюк Я. П., Янченко О. Я. Робота з підручником на уроках у початковій школі : посібник для вчителя початкової школи / за ред. О. Я. Савченко. Київ : Наш час, 2009. 104 с.
31. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 285–469.
32. Кравчук Л. В. Читання з розумінням як складова читацької компетентності молодшого школяра. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/359/354>.
33. Креативні методики читання. URL: <https://vseosvita.ua/news/kreatyvni-metodyku-chytannia-shcho-motyvuuiut-ta-vykhovuiut-53146.html>.
34. Лукьяненко Д. Феномен свідомого читання Василя Сухомлинського в парадигмі мовно-літературної галузі освіти Нової української школи. *Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2019. № 1–2 (80–81). С. 46–51.
35. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. 3-є вид., перероблене та доповнене. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
36. Мартиненко В. Формування в учнів 3 класів початкових умінь застосовувати переглядовий / пошуковий види читання. *Організація освітнього процесу в початковій школі: методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 3 клас*. Харків : Ранок, 2020. С. 24–33.
37. Мартиненко В. Формування досвіду читацької діяльності третьокласників (на матеріалі робочого зошита з літературного читання). *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 11–14.
38. Мартиненко В. Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 16–20.
39. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
40. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С. 145–151. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307655.pdf>.
41. Момот Л. Л. Навчально-пошукові тексти у структурі підручника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2000. Вип. 2. С. 21–23.
42. На урок: освітній проєкт. URL: <https://naurok.com.ua/>.
43. Науменко В. Основні ідеї програми з читання «Початки словесного мистецтва». *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 53–55.
44. Пахаренко В. І. Типологія читання як методична проблема сучасної шкільної літературної освіти. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 29 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 165–169.
45. PISA. Програма міжнародного оцінювання учнів / уклад.: Вакуленко Т. С., Ломакович С. В. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2016. 36 с.

46. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf.
47. Савченко О. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 6–12.
48. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
49. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
50. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчасмо з радістю. Харків : видавнича група «Основа», 2019. 144 с.
51. Садкіна В. І. Усвідомлене читання – SKILLS на все життя. Харків : видавнича група «Основа», 2020. 96 с.
52. Слижук О. Розвиток умінь п'ятикласників читати з розумінням у процесі вивчення сучасної української літератури. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 29 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 201–205.
53. Соняк Н. Формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 10–13.
54. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.
55. Стахів М. Український комунікативний етикет: навчально-методичний посібник. Київ : Знання, 2008. 245 с.
56. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.
57. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
58. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.
59. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 639 с.
60. Тексти «нової природи»: нестандартний підхід до навчання. URL: <https://naurok.com.ua/post/teksti-novo-prirodi-nestandardniy-pidhid-do-navchannya#>.
61. Терещенко О. І. Формування в учнів початкових класів навички свідомого читання у процесі використання інтерактивних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 29. С. 46–52.
62. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.

63. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
64. Ушинський К. Д. Передмова до першого видання «Дитячого світу». *Вибрані педагогічні твори*: у 2-х т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 2. С. 203–215.
65. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 8–15.
66. Хорошковська Т. П. Читацькі вміння учнів загальноосвітніх навчальних закладів як об'єкт моніторингових досліджень. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 73–81.
67. Чепелева Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа*. 1988. № 11. С. 52–58.
68. Чепелева Н. В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку. *Початкова школа*. 1994. № 5. С. 8–10.
69. Чепелева Н. В. Розуміння – інтерпретація – тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2017_2_6_9.
70. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.
71. Яценко Т. О. Компетентісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань Нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2018. № 4. С. 43–48.
72. Cartwright Kelly B. *Executive Skills and Reading Comprehension: A Guide for Educators*. The Guilford Press New York– London, 2015. 284 p.
73. Channa M. A., Nordin Z. S., Siming I. A., Chandio A. A. and Koondher M. A. Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*. Vol. 8. No. 8. 2015. Pp. 181–186.
74. Miller D. *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. Portland, Maine, 2006. 209 p.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Васильківська Надія

Модернізація освітньої системи України передбачає використання в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій та активних методів навчання, що забезпечують особистісне зростання учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу. «Інноваційне навчання вимагає пріоритетної уваги до конкретизації навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, вміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації з високою моральністю, особистісною

відповідальністю, внутрішньою свободою, налаштованістю на максимальну самореалізацію, здатністю досягати високої мети раціональним шляхом і конкретними засобами» [5, с. 6]. Така концепція сучасної креативної освіти відображає основні документи, які забезпечують діяльність освітньої галузі: Національна доктрина розвитку освіти України, Закони України «Про освіту, державні документи щодо реформування сучасної освіти, Декларація прав дитини, Загальна декларація прав людини.

Одним із шляхів підвищення ефективності навчання, інтенсифікації навчального процесу є застосування інтелектуальних карт (англ. mind map). Інтелект-карти, карти розуму, ментальні карти, карти пам'яті, карти мислення, асоціативні карти, мапи думок – усі ці терміни використовуються як синоніми для позначення порівняно нового способу графічного запису інформації, способу зображення процесу мислення та структурування інформації за допомогою схем та образів.

Ментальні карти застосовують мільйони людей в усьому світі. Кількість користувачів інтелект-картами за теперішніми оцінками перебільшує 250 мільйонів і зустріти їх можна практично в усіх країнах світу. Чому? Інтелектуальні карти сприяють досягненню найкращих результатів у будь-яких ситуаціях, які потребують розкриття потенціалу інтелекту. Це потужний метод візуалізації, у результаті застосування якого зростає функціонування мозку і, відповідно, продуктивність роботи. Як зазначає Д. Безуглий, візуалізація навчальної інформації у різних своїх формах дозволяє вирішити низку педагогічних завдань: забезпечення інтенсифікації навчання, активізації навчальної та пізнавальної діяльності, формування і розвиток критичного і візуального мислення, зорового сприйняття, образного представлення знань і навчальних дій, передачі знань і розпізнавання образів, підвищення візуальної грамотності та візуальної культури [1, с. 13].

За результатами психологічних досліджень встановлено, що 83 % інформації людина сприймає зором, 12 % – слухом, 5 % – іншими рецепторами. Дослідження пам'яті свідчать, що людина запам'ятовує 20 % від почутого, 30 % – від побаченого, 70 % – від одночасно побаченого й почутого, 90 % – від побаченого, почутого, обговореного й активно виконаного [10, с. 5]. Якщо отримані людиною знання занотовані у звичайному вигляді (лінійно чи стовпчиком), то людський мозок недовго зберігає інформацію. Якщо ж вона представлена структуровано, зображена графічно, то людина краще

сприймає і усвідомлює таку інформацію, краще запам'ятовує її. Науковці Т. Б'юзен і Б. Б'юзен, які вперше запропонували термін «інтелект-карта», зазначають, що така карта є графічним вираженням процесу радіантного мислення, природним продуктом діяльності людського мозку [2, с. 36–37]. Суть такої форми запису полягає в тому, що основна тема розташовується в центрі й фокусує нашу увагу; від неї розходяться гілки, на яких пишуть ключові слова-асоціації, що передають суть цілої ідеї. Такий спосіб представлення інформації не є традиційним, але достатньо природним способом організації мислення, який має чимало переваг над звичайними способами запису інформації. Ментальні карти можна використовувати для аналізу і впорядкування інформації, фіксації ідей та створення нових, ухвалення рішень тощо.

Інтерес до використання інтелект-карт для навчальних цілей помітно збільшився в останні десятиліття. Проблематика когнітивного картування здебільшого розкрита у працях закордонних науковців (Toni & Barry Buzan, Doorn & O'Brien, Novak & Gowin, Nesbit & Adescope, O'Donnell, Budd та інші). Можливості використання ментальних карт у навчальному процесі розглядають науковці у різних аспектах. Зокрема, застосування інтелект-карт у ЗВО досліджують Д. Безуглий, І. Власюк, О. Мукосеєнко, Н. Оксентюк, І. Радченко, О. Романовський, А. Солодовник, Н. Терещенко та інші. Використання ментальних карт у шкільній практиці розглядається у працях таких науковців, як Л. Антрощенко, Д. Безуглий, Н. Кузьменко, О. Литвиненко, Т. Позднякова, В. Ротай, М. Черній та інші. Є окремі дослідження щодо впровадження карт пам'яті у навчальний процес початкової школи (С. Доценко, М. Лавренова, У. Луцанич, Н. Копняк, Т. Крупська, О. Мукосеєнко, О. Опанасенко та інші). Варто зазначити, що методика застосування інтелект-карт у базовій школі лише частково досліджена, а в початковій школі вивчена мало. Зауважимо, що майже відсутні розробки, що стосуються уроків української мови і літературного читання.

Метою нашого дослідження є обґрунтування доцільності та висвітлення можливостей використання інтелектуальних карт як ефективного засобу навчання учнів початкової школи.

Відомий психолог Тоні Б'юзен, який ще під час свого навчання шукав спосіб ефективного запам'ятовування і систематизації інформації, розробив метод використання інтелект-карт. Цей спосіб роботи з інформацією в тих чи тих варіантах під іншими назвами існував ще задовго до Тоні Б'юзена. Але саме він популяризував ідею

використання інтелект-карти як ефективного способу роботи з інформацією. У своїй книзі «Супермислення» автор зазначає, що інтелект-карти допомагають усвідомити різницю між здатністю до зберігання об'єму інформації, яка може бути відображена в пам'яті, що, власне, дає змогу демонструвати метод інтелект-карт, і ефективністю зберігання інформації, підвищити яку він (метод) покликаний. «Ефективне зберігання інформації в мозку збільшує об'єм засвоєної інформації. Це нагадує різницю між добре і погано організованим складом або між двома бібліотеками, в одній з яких є каталог книг, а в іншій такий каталог відсутній» [2, с. 70].

Мапа думок – це кольорова візуальна діаграма, створення якої дозволяє розкривати потенціал людського мозку. Побудова інтелектуальної карти спонукає кору головного мозку активізувати мислення, робити його цілісним: дає змогу максимально залучати інтелектуальні резерви обох півкуль: правої (творчої) і лівої (логічної).

На думку Т. Б'юзена, інтелект-карта становить собою крок уперед на шляху прогресу від лінійного (одновимірного) через латеральне (двовимірне) до радіантного (багатовимірного) мислення. «Найпростіша мапа думок – це складна діаграма, яка віддзеркалює будову нейрона, відростки якого відходять від ядра і розвиваються завдяки створенню асоціативних моделей» [16, с. 10]. Термін «радіантне мислення» (походить від слова «радіант» – частина небесної сфери, від якої ніби виходять видимі шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями, наприклад, метеоритів одного потоку) відноситься до асоціативних мислительних процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт [2, с. 68]. Для інтелектуальних карт притаманними є такі характерні ознаки: об'єкт уваги / вивчення кристалізується в центральному образі; основні теми, пов'язані з об'єктом уваги / вивчення, розходяться від центрального образу у вигляді гілок; гілки, що приймають форму плавних ліній, позначаються і пояснюються ключовими словами або образами. Вторинні ідеї теж зображуються у вигляді гілок, які відходять від гілок вищого порядку; те саме справедливо для третинних ідей і т. д.; гілки формують зв'язану вузлову систему [2, с. 70].

У чому ж полягають переваги методу інтелект-карт порівняно з традиційною лінійною формою подачі інформації?

✓ У роботі з інтелект-картами економиться час (на записуванні, читанні, опрацюванні інформації).

✓ Увага концентрується на важливих моментах, а не на другорядній інформації.

- ✓ Легко виокремлюється основна ідея, розташована в центрі листка у вигляді яскравого графічного образу.
- ✓ Чітко простежується відносна важливість кожної ідеї (ближче до центру розташовані більш важливі).
- ✓ Ключові слова пов'язані між собою візуально чіткими асоціаціями.
- ✓ Є можливість систематизувати, звести воедино значні обсяги інформації на одному аркуші.
- ✓ Наочно можна побачити всі деталі проєкту.
- ✓ У межах однієї карти поруч легко «уживаються» неоднорідні елементи.
- ✓ Своєрідна структура карти дозволяє доповнювати її новою інформацією.
- ✓ Різнокольорова багатовимірна інтелект-карта значно легше сприймається, запам'ятовується і відтворюється.
- ✓ Творення такої карти сприяє розвитку пам'яті, мислення, уяви, творчості, пізнавальної активності.

Під час дослідження методу інтелектуальних карт принагідно згадують ще один альтернативний наочний спосіб ефективного відображення вербальної інформації, – метод опорних сигналів В. Ф. Шаталова. Ще у 80-ті роки ХХ століття Заслужений учитель України запропонував структурно-логічні схеми (СЛС) і листи опорних сигналів (ЛОС), листи опорних конспектів (ЛОК). Використовуючи їх, педагог-новатор «показав, як можна закодувати тексти великих обсягів, узагальнити розрізнену інформацію за допомогою ключових слів, кольорів, рисунків, умовних позначок, асоціацій тощо, щоб легко відтворити вивчений матеріал» [4, с. 32]. Суть методики В. Ф. Шаталова полягає у використанні опорного конспекту виучуваного матеріалу, який супроводжує традиційний текстовий навчальний матеріал. Опорний конспект становить собою систему опорних сигналів, тобто елементів наочності (малюнок, схема, криптограма, креслення, набір асоціативних ключових слів тощо), які містять елементи необхідної для запам'ятовування інформації. Як зазначає О. П. Паніна, опорний сигнал є символом, який повинен викликати певну смислову асоціацію і миттєво відновити у пам'яті отриману раніше та усвідомлену інформацію [9, с. 105]. На думку науковця В. Ф. Шаталова, опорні сигнали повинні відповідати таким основним вимогам: структурність, лаконічність, наявність смислових акцентів, асоціативність та образність,

автономність блоків інформації, колірна наочність, легкість відтворення.

Варто провести певні аналогії між цими двома методами. Опорні схеми В. Шаталова та інтелект-карти Т. Б'юзена являють собою стислий структурований виклад матеріалу з використанням елементів наочності. Водночас, метод Б'юзена передбачає виконання відповідних правил створення ментальних карт: автор рекомендує «починати з центральної фігури та радіально розташовувати елементи асоціативного ряду» [13, с. 44]. А за методикою В. Шаталова опорні сигнали у конспекті розташовуються зліва направо та згори донизу, як у традиційному лінійному записі. Ментальні карти можна створювати не лише вручну, а й за допомогою програмних засобів. Опорні конспекти у тому вигляді, якими їх бачив автор, засобами електронних ресурсів створювати складно. Систему навчання з використанням опорних сигналів можна застосовувати у вивченні усіх дисциплін, а під час створення інтелектуальних карт «у реальному процесі фізики мають місце певні незручності, які пов'язані зі специфікою навчальної дисципліни: обов'язкова наявність формул, графіків та чітких визначень елементів фізичних знань» [9, с. 107] Метод опорних сигналів В. Шаталова застосовується у сфері освіти, а метод інтелект-карти Т. Б'юзена знайшов застосування у різних сферах життя людини.

З огляду на універсальність інтелект-карти їх застосовують у різних сферах життя практично для вирішення будь-яких задач:

- у сімейному колі: планування бюджету сім'ї, окреслення структури організації свята чи іншої події, планування відпочинку чи подорожі, ведення щоденника, організація побутових завдань і справ; планування покупок тощо;

- у професійній діяльності: створення робочих планів, спільних проєктів; підготовка презентації, плану виступу, плану переговорів; планування бюджету; генерування ідей; планування подій, нарад, зустрічей; складання планів (на день, тиждень, місяць, рік) тощо;

- у сфері освіти: викладання навчальних курсів, проведення тренінгів, навчання в рамках підвищення кваліфікації; укладання портфоліо; збір інформації з різних джерел, підготовка презентацій; створення проєктів; організація власних думок (конспектування) та чужих ідей (анотування); підготовка до іспитів; створення планів написання рефератів, статей, книг; виконання курсових і дипломних робіт тощо.

- в житті індивідуума: самоаналіз (прийняття певного рішення, визначення власних цілей і життєвих цінностей, розв'язання

особистих проблем та ін.), аналіз та вирішення міжособистісних проблем, розвиток психічних процесів (мислення, уваги, пам'яті, уваги та ін.), формування особистісних якостей, розвиток творчих здібностей, догляд за здоров'ям (харчування, тренування, боротьба з хворобами та ін.), організація дозвілля тощо.

У теорії інтелект-карт Т. Б'юзен і Б. Б'юзен виокремлюють три основні вказівки, які характеризують певні стадії навчання [2, с. 108–109].

1. «Приймай». Ця вказівка передбачає забути будь-які упередження стосовно своїх ментальних можливостей і братися до створення інтелект-карти, дотримуючись законів і порад щодо її складання.

2. «Застосовуй» – характеризує другу стадію навчання і означає відпрацьовувати і відточувати свій власний стиль, беручи до уваги закони і рекомендації щодо створення ментальних карт. Якщо виникає потреба викладати інформацію у письмовій формі, треба застосовувати інтелектуальні карти доти, поки вони не стануть природним способом організації думок.

3. «Пристосовуй» – вважається третьою стадією удосконалення навичок роботи з ментальною картою і передбачає можливість експериментувати з її формою.

Створюючи інтелект-карти, треба дотримуватись законів їх побудови і певних рекомендацій. Закони інтелект-карт діляться на закони змісту й оформлення та закони структури [2, с. 109–110].

Закони змісту й оформлення включають в себе:

- 1) використання емпізи;
- 2) асоціювання;
- 3) прагнення до чіткості у вираженні думок;
- 4) вироблення власного стилю.

Закони структури вимагають:

- 1) дотримання ієрархії думок;
- 2) використання номерної послідовності у викладі думок.

Рекомендації доповнюють закони і передбачають: 1) усунення ментальних блокад; 2) удосконалення досягнутого; 3) підготовку перед роботою з інтелект-картами.

Доцільно зупинитися також на принципах складання інтелект-карт, запропонованих науковцями Т. Б'юзеном і Б. Б'юзеном. У своїй книзі «Супермислення» автори рекомендують:

✓ З метою концентрації уваги: завжди використовувати центральний образ, якнайчастіше застосовувати графічні образи, для

центрального образу використовувати не менше трьох кольорів, надавати зображенню і літерам об'єм, варіювати розміри букв, товщину ліній і масштаб графіки, оптимально розташовувати елементи на карті, робити відповідною відстань між елементами карти.

✓ Щоб покращити роботу асоціативного апарату: використовувати стрілки для зображення зв'язку між елементами, застосовувати вдало кольори, практикувати кодування інформації.

✓ Для чіткості висловлювання думок: використовувати одне ключове слово на кожен ліній, розташовувати ключові слова над відповідними лініями, довжину лінії зрівнювати з довжиною відповідного ключового слова, з'єднувати лінії з іншими лініями і стежити за тим, щоб головні лінії карти з'єднувались із центральним образом, робити головні лінії плавними і жирнішими, відмежовувати блоки важливої інформації за допомогою ліній, слідкувати, щоб малюнки (образи) були максимально зрозумілими, утримувати папір в горизонтальному положенні, намагатись розташовувати горизонтально слова.

✓ Виробляти власний стиль, дотримуючись законів створення інтелект-карт. З огляду на це треба виконувати правило «1+»: кожна створена карта повинна бути кращою за попередню.

✓ Застосовувати ієрархії і категорії у формі базових порядкових ідей, що дозволить збільшити потенціал створюваних інтелект-карт.

✓ Викладати думки в певному порядку (хронологічному чи у порядку збільшення значущості ідей), використовуючи з цією метою номерну послідовність (позначати гілки карти відповідними порядковими номерами чи буквами алфавіту).

З метою найкращого застосування законів інтелект-карт Б'юзени створили також відповідні рекомендації. Ці рекомендації передбачають:

➤ Усувати ментальні блокади, добавляючи пусті лінії, ставлячи собі запитання, доповнюючи карту малюнками, використовуючи асоціації.

➤ Для удосконалення досягнутого: переглядати інтелект-карту з метою ревізії через певні проміжки часу, перевіряти свою здатність пригадувати інформацію, яка міститься в інтелект-карті.

➤ Готуватись перед роботою з інтелект-картами: а) з точки зору внутрішньої готовності – виховувати в собі позитивне ставлення до роботи з інтелект-картами, копіювати образи, які бачите довкола себе, не пасувати перед невдачами, любити абсурд, налаштовувати себе на

створення красивих інтелект-карт; б) підготувати матеріали і приладдя, з яким треба буде працювати; в) підготувати робоче місце – у кімнаті повинна бути нормальна температура, природне освітлення, достатньо кисню, відповідна обстановка, за потреби – відповідна музика.

Пропонуємо ментальну карту, яка відображає основні ідеї цього підрозділу монографії (див. рис. 1).

Хочемо зацентувати увагу читачів на тому, що не вважається мапою думок. Автор майндмепінгу зазначає, що хибними будуть уявлення про те, що мапа думок, – це те саме, що пелосткова діаграма, чи концепт-план, чи пірамідальна діаграма, діаграма Ішкіави («риб'яча кістка»), секторна діаграма сонячного випромінення. Виникнення такої плутанини «може зашкодити репутації мап думок, бо деякі люди не зможуть оцінити їхню дієвість або усвідомити їхній потенціал уповні» [16, с. 128].

Яке значення має використання інтелектуальних карт в освіті?

На думку Н. В. Оксентюк, ментальні карти чудово працюють у двох галузях: навчання і генерація нових ідей. У першому випадку візуально структуровані дані легше зрозуміти і запам'ятати. У другому – можливість побачити всі асоціації призводить до синтезу понять і вичлененню структурних одиниць для подальшого аналізу [8, с. 196].

Варто сказати, що в багатьох країнах світу використовують майндмепінг у навчанні у ЗВО, школах, особливо під час вивчення складних предметів. «У ряді країн (США, Австралія) випускаються шкільні та університетські підручники, що забезпечені ментальними картами. З учнями працюють майндмапери, фахівці зі складання ментальних карт. У тих навчальних закладах, де в освітньому процесі використовувалася методика Тоні Б'юзена, значно підвищилися успішність та якість знань» [4, с. 32]. А в багатьох компаніях, наприклад США, Китаю під час прийняття на роботу менеджера вищої ланки неодмінною умовою є володіння майндмепінгом.

Доцільно зауважити, що саме у навчальному процесі інтелектуальні карти набули найбільшого поширення. Які ж переваги має їх використання? Як зазначає С. Негода, інтелектуальні карти в освітньому процесі сприяють інтелектуальному пошуку і розвитку, виробленню нових систем поглядів, забезпечують реалізацію засад інтегрованої освіти, відображаючи системність і цілісність знань, співпраці, економить час, стимулює розвиток мислительних процесів, навчає самостійності учнів, розвиває особистісні якості, підвищує продуктивність праці, стимулює пізнавальну активність, сприяє

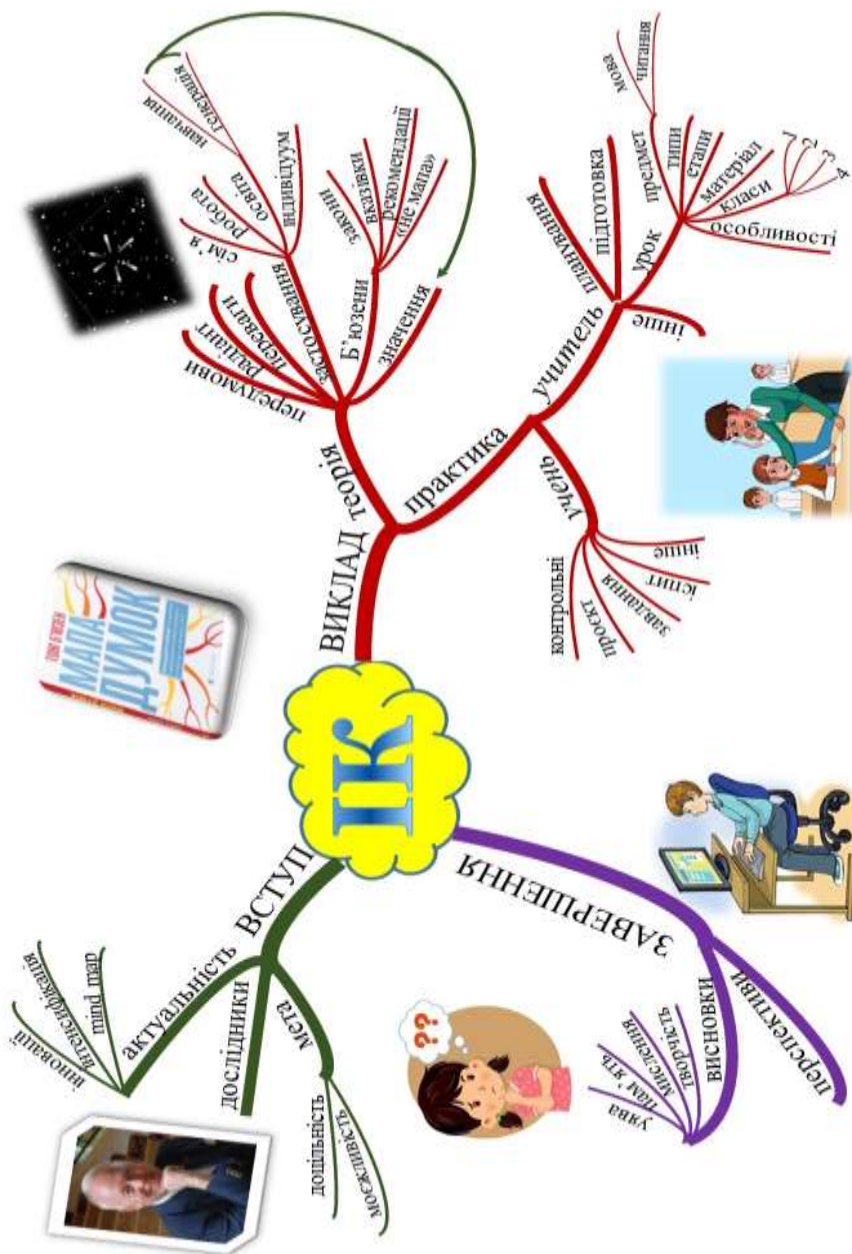


Рис. 1. Схема ментальної карти

інтенсифікації навчальної діяльності учнів, сприяє ефективному навчанню дітей з особливими потребами.

З огляду на очевидні переваги інтелектуальні карти набувають щоразу більшої популярності й успішно використовуються як учителями, так і учнями. Назвемо лише деякі з можливостей застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Учителі* можуть застосовувати інтелектуальні карти під час підготовки і проведення уроків усіх типів (як з метою навчання учнів, так і для перевірки їхніх навчальних досягнень), для планування своєї діяльності, в укладанні портфолію, з метою організації проектно-дослідної діяльності дітей, у підготовці учнів до конкурсів, олімпіад, для проведення тренінгів, у підготовці доповіді, будь-якої науково-дослідної роботи, у підготовці та проведенні презентації, з метою самоосвіти тощо. *Учні* можуть використовувати інтелектуальні карти у підготовці домашнього завдання, виконанні самостійних індивідуальних завдань, у підготовці до контрольних робіт, під час підготовки до іспиту, у підготовці проекту, з метою конспектування й анотування матеріалу, з метою складання плану написання переказу чи твору, у підготовці до виступу, з метою розв'язання творчих завдань тощо.

Чи доступним є застосування ІК у молодшому шкільному віці? Однозначну відповідь на це запитання можемо знайти у книзі «Супермислення» Тонні і Баррі Б'юзенів.

Як зауважує Т. Б'юзен, з розвитком мозку дитини, набуттям нею навички мовлення у дитини формуються своєрідні внутрішні інтелект-карти. Одне із перших слів, яке вимовляє дитина, – це слово «мама». Чому? Тому, що «мама» – це центр інтелект-карти! Від цього слова (і образу!) для дитини, як промені, виходять такі поняття, як любов, їжа, тепло, захист, транспорт, виховання.

Таким чином, дитина інстинктивно оперує своєрідними внутрішніми інтелект-картами від моменту, коли вона народилася, і все своє життя будує свої знання навколо центрів-радіантів у вигляді нескінченних і густо переплечених асоціативних гілок, які стають потім, у зрілому віці, тим, що називають багажем знань, інтелектуальним капіталом.

Учителеві необхідно слідкувати за тим, щоб ця мережева структура інтелекту його учнів постійно отримувала підживлення – як запорука нескінченного розвитку. Крім цього, йому треба навчити їх оперувати зовнішнім відображенням цієї структури, яким є інтелект-карта [2, с. 265–266].

Т. Б'юзен у своїй книзі наголошує також на тому, що вчителі повинні донести до своїх учнів важливість ментальної грамотності, уміння вчитися. І навчати навичок цього треба нарівні з трьома стовпами освіти – читанням, письмом і рахунком [2, с. 264–265].

Інтелект-карти є чудовим інструментом для організації навчання дітей із різними типами сприйняття інформації. Для розуміння матеріалу учнями з переважно візуальним способом сприйняття необхідними є схеми, діаграми, малюнки та інші візуальні засоби передачі інформації. Зорові образи, пов'язані з певною інформацією, є найкращим способом вивчення, запам'ятовування матеріалу для таких дітей. Кінстетики сприймають інформацію переважно через відчуття, почуття, рух. У таких дітей добре розвиненою є моторна пам'ять. Малюючи інтелект-карти, записуючи ключові слова, учні легко запам'ятовують відповідну інформацію. На слух краще сприймають інформацію аудіали. У спільній роботі у групах вони уважно слухають та обговорюють питання, аргументують свою думку, задають запитання, формулюють на них відповіді. Такі учні промовляють, повторюють, запам'ятовують. Як зазначає С. Доценко, для учнів з будь-яким типом сприйняття (аудіальний, візуальний, кінстетичний) є посильним процес створення інтелект карт. Різниця полягає лише у способі складання карти та її використанні. Адже можна займатися майндмепінгом сидячи за партою, працюючи біля дошки чи пересуваючись по класу, проговорювати зміст карти вголос під час роботи в групах тощо. Головне, щоб учні зрозуміли, усвідомили і глибоко запам'ятали навчальний матеріал, а потім змогли скористатися набутими знаннями [4, с. 34].

Охарактеризуємо можливості застосування інтелектуальних карт учителем.

1. Планування діяльності.

Ментальна карта може використовуватись учителем як засіб планування на певні часові періоди. Розмір та конкретизація такої карти визначається рівнем планування – день, тиждень, місяць, семестр, рік. Учитель зможе оглянути навчальну програму цілого року, розмежувавши структурно початок і кінець семестрів. Семестровий план може містити інформацію про те, які теми передбачається опрацювати упродовж навчального семестру, порядок їх вивчення, об'єм матеріалу. Інтелектуальні карти є способом представлення інформації, який дозволяє сприймати її з першого погляду. Використання графіки, кольорової гами, різних виокремлень дає змогу зобразити теми, які є складнішими для вивчення, показати

зв'язок між виучуваними темами тощо. Навички створення ментальних карт перед підготовкою до заняття (уроку) допоможуть самому вчителеві побачити взаємозв'язок між окремими питаннями (елементами) теми, завдання, які стоять перед темою та ін. Учитель може застосовувати інтелектуальні карти також у тематичному плануванні, складанні плану виховної роботи тощо.

2. *Підготовка до уроку.* Одним із ефективних застосувань інтелектуальних карт у вчительській діяльності є підготовка на їх основі конспектів уроків. Такий конспект досвідченому учителеві значно легше підготувати, ніж написати його лінійний варіант. Створений у вигляді інтелект-карти конспект уроку має значні переваги порівняно з класичним. Зміст конспекту такого уроку є структурованим і наочним, його можна розташувати на одному аркуші паперу, а матеріал за потреби легко оновити. Хороші мнемонічні якості такого конспекту дозволяють учителеві відновити в пам'яті весь його зміст за короткий час перед самим уроком. Розробка конспекту допомагає вчителеві впорядкувати взаємозв'язки між окремими питаннями теми, звернути увагу на складні місця, виокремити основні і другорядні завдання (вправи), вибрати найцікавіші завдання для конкретної групи учнів. Побудова уроку у формі інтелектуальної карти дає змогу побачити ліміт часу, його запас і можливі зміни перебігу уроку. Попри те, слід зауважити, що розробка такого уроку вимагає від учителя ретельнішого відбору навчального матеріалу, виокремлення основних моментів теми, відповідного розташування матеріалу, визначення його взаємозв'язків, встановлення ключових слів, добір символів, кольорів та інше.

За допомогою ментальних карт учителеві початкової школи зручно створювати конспекти уроків, зокрема, з української мови та літературного читання. Ми суголосні з Н. Руденко, яка зазначає, що для того, аби збудувати інтелектуальну карту уроку, треба в центрі майбутньої карти зазначити тему уроку, а від неї відвести певну кількість гілок з ключами (тригерами). У них розмістити етапи уроку: це можуть бути слова, картинки, відео (якщо таке програмне забезпечення дозволяє його вставити). Тригери розташовуються радіально від центру. Від кожного тригера можна відводити за необхідності наступні гілки з ключами, які демонструють підпорядкованість центральним. У них можна розміщувати завдання, номери вправ із підручника, фрагменти відео (це залежить від можливостей програмного засобу) і т. д. [12, с. 96].

3. *Проведення уроку.* Використовувати ментальні карти в початкових класах можна під час вивчення всіх навчальних предметів, на уроках різних типів, на різних етапах уроку, оскільки такі карти дозволяють у стислій, вербально-образній формі якісно, швидко, легко засвоювати навчальний матеріал.

Щоб досягти успіху у вивченні будь-якого розділу, теми, дуже важливим є на початку їх вивчення чітко представити учням обсяг виучуваного матеріалу, спектр понять, взаємозв'язок між окремими елементами. Коли ми представимо тему одразу і комплексно, подамо учням інформацію в чітко організованій формі, то це значно полегшить процес сприймання, засвоєння інформації. Так, на початку ознайомлення другокласників із частинами мови учитель може запропонувати учням ментальну карту, в центрі якої написано – «Слово», а на лініях першого ряду – «предмет», «ознака», «дія», «кількість». Така карта допоможе учням сформуванню уявлення про те, що слова можуть бути назвами різних предметів, ознак тощо. В міру вивчення матеріалу цю карту можна доповнювати: дописати запитання, на які відповідають слова різних частин мови, запропонувати учням навести приклади відповідних слів (чи приклеїти малюнки). А після вивчення розділу можна за цією ж картою провести узагальнення знань учнів з теми «Слова – назви (предметів, ознак, дій, чисел)». За таких умов знання учнів не будуть безсистемними, розрізненими (коли «за деревами лісу не бачать»), а навпаки – учні зможуть отримати вичерпну інформацію з виучуваної теми в чітко організованій графічній формі.

Існує безліч можливостей застосування ментальних карт у початковій школі, зокрема в мовно-літературній освітній галузі. Гнучкість карт пам'яті дає змогу застосовувати їх у розгляді будь-якої теми або питання. Учителі початкової школи можуть практикувати використання інтелектуальних карт під час вивчення фонетичного, лексичного, граматичного та іншого матеріалу, застосовувати такі карти як на уроках опрацювання мовної теорії, так і на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Використовувати ментальні карти можна вже з першого класу, поступово ускладнюючи як самі карти, так і методику роботи з ними. Автор майндмепінгу неодноразово наголошує на тому, що на основі цього методу можна створити систему навчання, яка озброїть учня найважливішим умінням – умінням самостійно здобувати знання і використовувати їх у своїй діяльності. Ознайомлення учнів з картами пам'яті доцільно розпочинати з демонстрування готових зразків. Учні

зможуть дізнатися про карту як таку, її призначення, як читати готову карту тощо. А пізніше вчитель зможе творити карту в ході опрацювання виучуваного матеріалу, залучати до створення карти учнів класу. Так, на уроках навчання грамоти, вивчаючи з дітьми абетку, можна подати її у формі мапи думок, де у центрі зображено малюнок, який асоціюється в учнів з азбукою букв, а від центру відходять лінії, на яких зображені літери. У міру вивчення абетки учні відшукують виучувану букву, прикріплюють до неї писану. Крім написаних букв, можуть бути подані малюнки, у яких наявні виучувані букви. Думаємо, що таке вивчення абетки буде ефективнішим, аніж те, що подається в лінійній формі (напр., у формі потягу з вагончиками, чи просто розташовувати вивчені літери у касі букв). До того ж, це сприятиме ознайомленню дітей з радіальним розташуванням матеріалу. Звичайно, спочатку вчитель використовує прості (однорівневі) карти. Можна використовувати ментальні карти у вивченні лексичного матеріалу. Наприклад, під час опрацювання теми «Навчальне приладдя» вчитель може виготовити карту, у центрі якої записане слово *приладдя* (зображений якийсь малюнок, що асоціюється в учнів із навчальним приладдям). А на відведених від центру лініях приклеїти відповідні предметні малюнки (пенал, ручка тощо). Можна практикувати використання інтелектуальних карт також і під час вивчення граматичного матеріалу. Для прикладу, ознайомлюючи учнів зі словами – назвами предметів, учитель пише в центрі карти слово *предмет*, а на гілках першого ряду – запитання *хто?, що?* На лініях другого ряду зобразити (прикріпити) ряд малюнків, до яких можна поставити ці запитання. Або, наприклад, по центру карти написати запитання *ХТО?*, а від нього на лініях – малюнки, що зображають людей, звірів, птахів, комах тощо... Або так: у центрі написати слово «*ознака*», а від нього на лініях написи – який?, яка?, яке?, які? Орієнтуючись на ці запитання, учні можуть називати відповідні слова, прикріплювати біля цих запитань відповідні малюнки (за кольором, за формою, за розміром, за смаком тощо).

Інтелектуальні карти можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Вони лаконічно вписуються у структуру уроку української мови, роблять його ефективнішим завдяки візуалізації кожного етапу. Так, на етапі перевірки домашнього завдання учитель може використати складені ним на попередньому уроці карти пам'яті, щоб з'ясувати рівень навчальних досягнень учнів. А може разом із дітьми розглянути складену окремими учнями інтелектуальну карту, запропоновану їм як різновид творчого домашнього завдання. На етапі

мотивації навчальної діяльності учнів, повідомлення теми й мети уроку вчитель може застосувати складену ним для уроку ментальну карту з метою визначення разом з учнями основних цілей уроку, очікуваних результатів. З метою актуалізації опорних знань учнів учитель може скористатися раніше створеною ним (чи учнями класу) інтелект-картою, а в міру опрацювання нового матеріалу доповнювати її. У вивченні нового матеріалу вчитель може застосувати як готову карту, так і творити її разом з учнями в ході опрацювання теми уроку. Візуалізація ключових понять і взаємозв'язків між ними, представлена на інтелектуальній карті, дозволяє учням закріпити виучуваний матеріал, узагальнити й систематизувати його. На цьому етапі учням допоможе готова карта, або ж вони складатимуть її колективно (у групах), наприклад, із готових елементів. Повторне звернення до карти пам'яті на підсумковому етапі дозволить учням легко зробити відповідні висновки. На етапі повідомлення домашнього завдання вчитель може запропонувати усім чи окремих учням класу створити власні інтелектуальні карти.

Ментальні карти можна застосовувати на уроці будь-якого типу. Так, на уроці вивчення нового матеріалу учитель зможе представити учням інформацію у структурованому вигляді. Об'єкт вивчення зображується на карті у всіх його взаємозв'язках та характеристиках. Це дасть змогу учням отримати чітке уявлення про матеріал, що вивчається, обсяг інформації, необхідної для засвоєння, важливість окремих питань, допоможе легко вловити хід думок учителя. Під час вивчення нового матеріалу учитель зможе скористатися готовою картою, складеною ним заздалегідь для уроку, і представити її учням для ознайомлення. А може складати карту разом із учнями під час уроку в міру вивчення нового матеріалу. Розглянемо останній варіант. Наприклад, вивчається тема «Рід іменників». У центрі карти вчитель пише слово «Рід», чіпляє малюнок, який допоможе запам'ятати цю категорію (напр., ілюстрацію, на якій зображено іменники чоловічого, жіночого, середнього роду). Повідомляючи учням, що іменники бувають чоловічого, жіночого і середнього роду, учитель від центру карти в різних напрямках малює три лінії, на кожній із яких кольоровою крейдою пише по одному слову: відповідно – *чоловічий*, *жіночий*, *середній*. Потім пояснює учням, як визначають рід іменників і на лініях другого ряду пише слова *він (мій)* біля слова *чоловічий*, *вона (моя)* – біля слова *жіночий*, *воно(моє)* – біля слова *середній*. А на лініях третього ряду можна записати приклади слів, що належать до усіх родів, або причепити відповідні ілюстрації. Варто зазначити, що

таке спільне створення карти учителем разом із учнями сприяє посиленню інтересу до вивчуваного матеріалу, створенню відповідного емоційного настрою, може спричинити дискусію, яка допоможе більш ґрунтовно, усвідомлено засвоїти відповідну інформацію.

Доцільним є застосування інтелектуальних карт на уроках узагальнення і систематизації знань. За допомогою ментальних карт уся інформація з вивчуваної теми може бути систематизована, представлена на одному зображенні, трансформована в асоціативні зв'язки понять. Створити таку узагальнену інтелект-карту учитель може практично після кожної навчальної теми (розділу) і практикувати різні способи її використання. Наведемо конкретні приклади. Після вивчення з третьокласниками теми «Іменник» учитель пропонує учням створену ним заздалегідь карту (див. рис. 2), яку вони аналізують (з учителем чи самостійно): спочатку кожен гілку карти, потім звертається увага на зв'язки з іншими гілками. За допомогою цієї карти учні відповідають на підготовлені вчителем запитання, виконують ряд завдань.



Рис. 2. Схема ментальної карти до теми «Іменник»

Можна на такому уроці скласти інтелект-карту спільно з учнями. У центрі дошки учитель пише ключове слово (*іменник*), тоді пригадує разом з учнями і записує на дошці вивчені категорії, формуючи, таким чином, лінії першого ряду (рід, число тощо), тоді за допомогою

запитань з'ясовують вивчений матеріал про ту чи ту категорію, формуючи відповідні ряди ліній та записуючи по одному ключовому слову на одну лінію, відтак наводять відповідні приклади. В кінці роботи за такою картою варто узагальнити не лише знання, а й уміння учнів, виконавши, наприклад, морфологічний розбір іменника. Таким чином, в учнів сформується цілісне уявлення про цю частину мови. А ще на уроці узагальнення й систематизації знань з теми «Іменник» учитель може запропонувати учням роботу в групах: кожній групі дітей дати завдання скласти невелику карту пам'яті, що стосується окремої категорії, а потім на їх основі усім класом створити одну велику карту, яка об'єднує всі категорії виучуваної частини мови. Створена таким чином карта може бути також використана в кінці уроку як своєрідний план, за яким учні зможуть зробити відповідні висновки, підсумовуючи вивчене.

Інтелектуальні карти вчитель може застосовувати також із метою перевірки навчальних досягнень учнів. За допомогою ментальної карти педагог має змогу отримати чітке та об'єктивне уявлення про знання учнів: з'ясувати, який матеріал був неправильно засвоєний, відразу помітити порушення логіки ланцюжка думок, корегувати їх. Застосування інтелектуальних карт забезпечує також значну економію часу.

У перевірці знань із теми учитель може здійснювати індивідуальний підхід до учнів. Сильнішим учням можна дати завдання зобразити вивчений матеріал у вигляді інтелектуальної карти, учням, які відчувають певні труднощі з виучуваного матеріалу, дати можливість заповнити карту зі словами-помічниками. Наприклад, перевіряючи навчальні досягнення учнів з теми «Відмінювання іменників» (4 клас), учитель може запропонувати учням такі види завдань: 1 група – за пропонованою ментальною картою провідмінити подані іменники, 2 група – доповнити карту і провідмінити іменники, 3 група – побудувати інтелект-карту, провідмінити за нею іменники.

Перевіряти знання учнів можна за картами різних видів. Це можуть бути як повні, так і неповні карти. Користуючись повною картою, учень може виконувати якісь практичні завдання, як-от навести свої приклади, змінювати певні слова тощо. Неповні карти учень повинен заповнити. Які можуть бути види неповних карт? Карта з пропущеними об'єктами передбачає перевірку знання понять учнями, уміння знайти їх місце в карті. Карта з відсутністю певних зв'язків між об'єктами передбачає співвіднесення поданих понять між собою, установлення між ними відповідних зв'язків. Може бути карта,

яка передбачає встановлення пропущеної гілки (вузла). Ще можуть бути карти з помилками, які передбачають редагування. Виконуючи таке завдання, учень повинен уміти зорієнтуватися в поданій карті, вилучити зайві зв'язки, сторонні поняття, помилкові гілки (вузли), які не стосуються досліджуваної теми. Усі ці карти є зручними у використанні. Водночас учитель повинен пам'ятати, що в оцінюванні навчальних досягнень учнів треба визначити валідність виконаного ними завдання (заповнення, створення карти).

Застосовувати ментальні карти можна також і на уроках розвитку зв'язного мовлення, зокрема під час побудови діалогічних і монологічних висловлювань. В обговоренні якоїсь теми чи проблеми з метою її вирішення часто застосовують мозковий штурм, який передбачає генерування ідей, фіксацію їх у письмовій формі. За допомогою інтелектуальної карти можна зробити це у вигляді схеми, яка містить всі асоціації, що виникають в ході обговорення проблеми. Завдячуючи цим асоціаціям можна творити великі й розгалужені ментальні карти. Якщо діалогічне мовлення має місце під час дискусій, то монологічне – в ході побудови розповідей, повідомлень, виступів, підготовки презентацій, написання творів тощо. «Що стосується підготовки повідомлень, розповідей, презентацій (монологічне мовлення), – зазначає А. Гордєєва, – створення інтелектуальної карти допомагає записати необхідну інформацію у вигляді схеми, яка, з одного боку, стане опорою під час виступу, а з іншого – способом візуалізації інформації, яка у процесі представлення її аудиторії допоможе легшому сприйманню і запам'ятовуванню необхідних фактів слухачами. ... Цінність використання інтелектуальної карти у цьому випадку полягає у тому, що якщо процес пошуку необхідної для майбутньої презентації інформації триває деякий час і завдяки цьому з'являються нові факти, карту можна вдосконалювати, переставляючи / змінюючи її розділи / підрозділи, доповнюючи новими надписами над лініями, малюючи нові відгалуження тощо» [3, с. 55].

Доцільним є застосування інтелект-карт під час написання творів, оскільки це, з одного боку, допоможе логічно структурувати матеріал, вибудувати сюжетну лінію, розставити пріоритети, не пропустити щось важливе, усунути зайве тощо, а з іншого – буде сприяти відстроченому відновленню інформації за потреби використання у навчальному процесі. Написання есе, зокрема, передбачає наявність в учнів чималої кількості ідей, які допомагають, залежно від його виду, пояснювати причини виникнення проблеми, вказувати шляхи її

вирішення, знаходити аргументи, наводити приклади, описувати події тощо. «Замість нудного лінійного плану структуруйте свою письмову роботу за допомогою мапи думок. Це дасть вам змогу зробити попередній огляд теми, виявити й виправити будь-які можливі недоліки у вашій аргументації, перш, ніж ви зануритесь у деталі», – пише Т. Б'юзен у своїй книзі «Мапа думок» [16, с. 104]. У цій же книзі автор дає рекомендації, як створити ментальну карту для написання есе. Він радить обрати центральне зображення, яке символізуватиме тему твору, намалювати основні гілки для вступу, головного аргументу та висновку. Рекомендує додати гілку для результатів досліджень та ще одну для будь-якої іншої важливої інформації. Можна також додати гілки для будь-яких важливих текстів або цифр, пов'язаних з есе. Варто використовувати додаткові відгалуження для тем, які виникатимуть у процесі роботи, і з'єднувальні гілки для позначення зв'язків між різними темами у роботі. Для згрупування важливих тем автор радить вдаватися до чанкінгу. Щоб стимулювати мозок і уяву, треба використовувати символи та зображення. За бажанням можна скласти ще й іншу, «відшліфовану» версію мапи думок. У написанні есе варто зазирати в обидві мапи думок [16, с. 106].

Як бачимо, застосування інтелектуальної карти як вербальної опори в навчанні учнів побудови зв'язних висловлювань є досить ефективним для розвитку усного й писемного мовлення, діалогічного й монологічного.

Ефективним є використання ментальних карт на уроках літературного читання. Структурування виучуваного матеріалу дозволить осмисленіше його сприймати, швидше і ґрунтовніше засвоювати, краще запам'ятовувати, легше відтворити вивчений матеріал навіть через певний проміжок часу. Ментальні карти будуть помічними у процесі аналізу твору (з'ясування конкретного змісту, композиції твору, характеристики образів, художніх особливостей тощо), у ході його запам'ятання, під час переказу тексту тощо. Що стосується переказу твору, то в цьому разі користь від ментальних карт навіть важко оцінити. З одного боку, вони служать опорою для відтворення тексту, з другого – допомагають аудиторії легше сприймати зміст, крім цього, якісно і надовго запам'ятати матеріал. Інтелектуальні карти є опорою для запам'ятовування не лише прозових, а й поетичних творів, а їх, як показує практика, запам'ятати важче, ніж прозові. Як зазначає Т. Б'юзен, мапи думок здатні

надихнути також і на створення шедеврів, зокрема, на написання поезії чи прози [16, с. 184].

На уроках літературного читання ментальні карти можна застосовувати так само, як і на уроках української мови: на різних етапах уроку і на уроках різних типів. Зосередимо свою увагу на уроках роботи з дитячою книжкою. У 3–4 класах учні самостійно вибирають і читають обрану книгу, аналізують і готуються представити її на уроці своїм однокласникам. Відповідно до вимог Типових освітніх програм [15] учні цього віку навчаються складати анотацію до книги. Дуже корисним, з огляду на це, видається застосування ментальних карт. Підготовлена у такий спосіб анотація дозволить у стислій формі представити зміст прочитаного твору, а, за потреби, розгорнути думку на основі поданої візуальної опори, особливо, коли треба представити прочитану книгу через певний період часу після її прочитання.

Варто звернути увагу на використання ментальних карт в інклюзивній освіті. Однозначно цей метод є ефективним у роботі з дітьми, які потребують особливої уваги. Зокрема, це стосується дітей, які потерпають від таких розладів, як аутизм і дислексія. Як зазначає Т. Б'юзен, «діти з аутизмом зазвичай краще навчаються за допомогою наочних інструментів. Мапи думок є дуже наочними і сприяють активному вивченню теми. Вони пропонують огляд теми, підкреслюють зв'язки між різними її аспектами й упорядковують інформацію так, що учні з аутичним розладом ліпше її запам'ятовують. Людям із дислексією важко втримувати інформацію в короткочасній пам'яті, концентруватися і систематизувати, тому мапи думок є для них зручним способом організації та засвоєння інформації» [16, с. 190]. Інтелект-карти можуть бути корисними також для дітей із станом тривожності, для тих дітей, які потерпають від втрати мотивації, забудькуватості тощо.

4. *Інше.* З огляду на універсальність карт пам'яті учитель може застосовувати їх у своїй діяльності практично для вирішення будь-яких задач. Наприклад, для керівництва проектами різної складності. У плануванні та розробленні проекту учитель визначає його назву, записує її в центрі сторінки. Далі встановлює основні завдання, які треба зробити для реалізації цього проекту, і записує їх на гілках. Потім визначає підзавдання, які записує на гілках другого ряду, і так далі. Поданий у такому вигляді проєкт дозволяє легко зорієнтуватися, які завдання виконано, який обсяг роботи ще треба виконати. «За допомогою інтелектуальних карт можна представляти результати

проектної діяльності: відтворити у вигляді розумової карти весь процес створення проєкту, або тільки результати проєкту, нові ідеї і таке інше, а потім, під час представлення проєкту, пояснювати все те, що зображено на карті» [17, с. 76].

Використання інтелектуальних карт сприяє значному скороченню часу, затраченому на збирання, систематизацію й узагальнення матеріалів, накопичених у ході проєкту, а також на підготовку презентації результатів роботи.

Ментальні карти є активним засобом створення презентацій до виступів. Вони допомагають практично на кожному етапі підготовки і проведення презентації: у зборі та аналізі матеріалу, підготовці плану виступу, використанні інтелектуальних карт у вигляді плакатів, слайдів (як наочний матеріал), а також і як роздавальний матеріал. Ми підтримуємо думку науковців, які стверджують, що, оскільки мозок людини сприймає як вербальну (мову), так і невербальну (образи, символи) інформацію, а інтеграція представлення інформації зазначеними способами дає змогу зберігати активну увагу слухачів доволі довго – майндмепінг визначили необхідним засобом доповнення інформаційного впливу на слухачів. Можна вважати, що реципієнти інформації сприймають цільний інформативно-творчий продукт, створений інформатором [11. с. 193]. Безсумнівно, що такий графічний метод представлення інформації захоплює аудиторію, дозволяє їй значно краще сприймати, усвідомлювати і запам'ятовувати навчальний матеріал.

Як ще вчитель може використовувати ментальні карти у своїй діяльності? У проведенні тренінгів, опрацюванні літератури, в методичних розробках, в упорядкуванні портфоліо (курси, досягнення, творчі роботи, публікації), у ході ведення щоденника, у підготовці публічних виступів, написанні статей тощо. Таким чином, застосування ментальних карт у професійній діяльності вчителя однозначно є доцільним і для педагога, і для учнів, бо сприяє підвищенню ефективності роботи вчителя і якості знань учнів при зменшенні затрат часу.

Як учні можуть використовувати ментальні карти у навчальній діяльності?

Застосування карт пам'яті є можливим під час підготовки та презентації проєктних робіт. В ході підготовки проєкту учні навчаються шукати інформацію, користуватись різними джерелами, опрацьовувати відповідний матеріал, вміти його представити візуально у структурованій формі. Це сприяє формуванню в учнів

навчально-дослідних умінь, необхідних у подальшому навчанні, сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності, інтересу до вивчення предмету. У ході проведення мозкового штурму в класі генерується багато ідей, відповідно складаються ментальні карти, що заохочує учнів до активної творчої діяльності, сприяє високому рівню засвоєння матеріалу.

Ментальні карти учні можуть застосовувати в ході підготовки до перевірних робіт. Учень може самостійно складати карти чи користуватися тими, які були складені вчителем (чи колективно з учнями класу) в ході опрацювання зі школярами відповідних тем. Таке повторення матеріалу є ефективним і з точки зору економії часу, і в плані якості засвоєння матеріалу. Під час підготовки домашнього завдання чи виконання індивідуального завдання більш підготовленим учням учитель може запропонувати створити інтелект-карту самостійно. А на наступному уроці учні класу під керівництвом учителя опрацюють її, за потреби відредагують. Таке застосування карти сприятиме, з одного боку, формуванню в учнів уміння створювати її, з іншого – дозволить на основі візуальних образів легко відтворити з пам'яті основні ідеї. Незамінними є інтелект-карти у підготовці учнів до виступу чи написання переказу або твору, бо дозволяють створити структуру тексту.

Інтелектуальні карти є простим, надійним, ефективним способом підготовки до іспитів, олімпіад, конкурсів. Правила і винятки з них (якщо йдеться про українську мову) можна записати у вигляді ментальних карт. На запам'ятовування, повторення відповідної інформації витрачається значно менше часу, а відтворення її стає більш осмисленим.

Використання інтелект-карт є можливим у ході виконання будь-яких видів завдань, особливо розв'язання творчих завдань, у вирішенні проблем, прийнятті рішень, проведенні групових дискусій. Учні можуть застосовувати їх також з метою анотування й конспектування матеріалу, для запам'ятовування, планування, ведення щоденників тощо.

Дуже цікавим, водночас незвичним для учнів є самостійне складання ними ментальних карт (чи їх фрагментів). Така робота сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів, формуванню інтелектуальної активності, самостійності мислення, слугує підсвідомою мотивацією для учнів до вивчення понять та взаємозв'язків з виучуваної теми, стимулює творчий підхід до вирішення завдань, увиразнює індивідуальні особливості учнів. Робота

з формування вмінь створювати ментальні карти відбувається шляхом використання різних видів навчальних завдань: відтворення інформації, генерування ідей, формулювання висновків, відшукування помилок тощо.

Спочатку учні навчаються складати карти колективно під керівництвом учителя, потім у групах, парах, а лише після цього – індивідуально. «Корисною є діяльність складання ментальної карти у парі або групі. Це задовольняє ту особливість учнів, коли пізнавальний інтерес до навчання спрямований на процес, а не на його зміст», – зауважує Т. Позднякова [10, с. 12].

Працюючи з учнями фронтально, учитель може спочатку пропонувати їм заповнювати карти з відсутніми гілками, чи з гілками, в яких бракує інформації (неповні карти), а потім уже колективно складати ментальну карту. У першому і другому класах можна складати карти пам'яті у вигляді колажу. Заготовлені заздалегідь картинки учні прикріплюють на відповідних гілках карти. Використання зображень, по-перше, пришвидшує роботу (малювати значно довше), по-друге, образи викликають певні асоціації, вони є привабливими для мозку, легше запам'ятовуються. Як зазначає Т. Б'юзен, зображення впливають на нас миттєво: мозок обробляє візуальну інформацію у 60 000 разів швидше, ніж текст [16, с. 41]. У третьому і четвертому класах інтелект-карти складають з використанням слів і зображень, або лише слів (коли йдеться про створення колективних карт на дошці).

Ментальні карти з теми можна створювати у групах чи парах. У такому разі кожна група (пара) учнів створює свою гілку відповідно до якогось поняття чи об'єкта. Потім окремі частини карти об'єднуються в загальну карту знань. Такий вид роботи варто застосовувати, наприклад, коли вивчається тема з великою кількістю понять. Якщо виникають труднощі, то учні можуть звернутись за допомогою до вчителя, який настановить на правильний шлях міркування. Після виконання завдання окремими групами (парами) учнів створені ними карти прочитуються у класі: звертається увага на правильність складених карт (зміст, зв'язки) і якість виконаної роботи (кольори, символіка, стрілки).

Поступово засвоївши правила створення ментальних карт, алгоритм їх побудови, учні зможуть складати карти самостійно. Школярам подобається така робота, бо вона не обмежує їхню фантазію. «Малювання інтелект-карт від руки стимулює мислення та підштовхує до прийняття нестандартних рішень, створення власних

символів та позначок, підлаштовування схеми під себе», – наголошує Т. Позднякова [10, с. 29]. Учитель може пропонувати учням класу чи окремим із них створити ментальну карту як домашнє (індивідуальне) завдання. Для того, щоб учні змогли перевіряти виконані ними карти, вчитель може порадити їм скористатися правилами, які рекомендує Т. Б'юзен [16, с. 141–142]. Науковець радить тримати видрукувані правила перед собою і звірятися з ними, шукаючи відповіді на такі питання:

- Ви працюєте на чистому аркуші паперу розміру принаймні А–4, розміщеному горизонтально?

- Чи розташоване центральне зображення посередині сторінки і чи намальоване хоча б трьома кольорами?

- Чи центральне зображення привертає погляд?

- Якщо центральне зображення містить слово, чи ви написали його об'ємними літерами або чи використали цікавий шрифт?

- Чи усі гілки різних кольорів?

- Чи на кожній гілці лише одне слово?

- Чи мають основні гілки достатню кількість відгалужень?

- Чи всюди ви використовували зображення?

Оцінюючи складені учнями інтелект-карти, вчитель бере до уваги дотримання ними законів побудови інтелект-карт (закони змісту й оформлення та закони структури) і рекомендацій, які доповнюють ці закони (про них згадувалось раніше).

Які помилки є типовими у складанні інтелект-карт?

- Порушення правил складання інтелект-карт.

- Неадекватний добір ключових слів, ідей і, як наслідок, відсутність змістовної цілісності інформаційної основи інтелект-карти.

- Відсутність ієрархічного зв'язку між поняттями.

- Відсутність яскравих та оригінальних асоціацій.

- Невиразна кольорова гама.

- Перевантаженість інтелект-карти [14, с. 46].

Інтелект-карти в початковій школі найчастіше виготовляються власноруч за допомогою паперу та кольорових олівців, чи зображаються на дошці кольоровою крейдою або на фліпчарті маркерами. Але можна скористатися також онлайн-сервісами, які допоможуть створити інтелект-карту (наприклад, Bubble.us, Coogle, Mind42, MindMeister, Mindomo, Popplet, SpiderScribe тощо), або спеціальними програмами, які дозволяють автоматизувати операції створення ментальної карти та представити їх в електронному вигляді

(наприклад, EdrawMax, FreeMind, Mindomo, PersonalBrain, Xmind тощо). Як зазначає М. В. Лавренова, створені ментальні карти online учитель може використовувати як план-конспект, коли, відкриваючи коментарі до блоків ментальної карти, переглядаючи картинки, відеофайли, відкриваючи інші онлайнові ресурси з гіперпосилань, учитель покроково розкриває перед учнями певну тему, використовуючи при цьому елементи наочності. За допомогою такої карти матеріал стане набагато цікавішим і краще сприйматиметься учнями [6, с. 39]. Порівняно простими у користуванні й доцільними для створення та використання ментальних карт у початковій школі, зокрема на уроках української мови й літературного читання, вважаємо засоби онлайн-сервісів Mindomo, Popplet. Якими є можливості їх використання? По-перше, користувач зможе додавати не тільки текст, а й зображення, аудіофайли, відео, що покращить сприйняття карти. По-друге, згадані ресурси дозволяють створювати інтелект-карти як колективно, так і одноосібно. По-третє, ментальні карти, створені за допомогою цих сервісів, можна зберігати у вигляді картинки чи у pdf-форматі, переглядати в режимі презентації, роздруковувати. Це дозволяє використовувати їх як у дистанційному, так і в змішаному навчанні. З огляду на легкість, зручність користування згаданими вище ресурсами їх можна рекомендувати не лише вчителям, а й учням початкової школи.

Отже, з огляду на універсальність ментальних карт, їх можна використовувати в будь-якій сфері діяльності: в житті індивідуума, у сфері освіти, в сімейному колі, у професійній діяльності тощо. Особливо ефективним, на нашу думку, є застосування інтелект-карт у сфері освіти. Візуалізація навчальної інформації у формі інтелект-карт має низку переваг перед традиційними способами її подання. Організація інформації у формі інтелектуальних карт допомагає мозку максимально легко працювати: ефективно думати, легко сприймати, краще і надовго запам'ятовувати, креативно вирішувати, швидше згадувати. Як зазначає Н. Оксентюк, створення карт мислення підвищує ефективність роботи в кілька разів. «За рахунок використання візуальних асоціацій (картинок, символів і знаків), візуальної уяви (малювання картин), радіального мислення (створення логічної та асоціативної структури, що має єдиний центр) досягається ефект глибокого розуміння, відмінного запам'ятовування інформації. Ментальні карти допомагають повернути живі думки, що знаходяться за нудним текстом, або створити їх, якщо використовувати ментальні карти як інструмент для створення нових

ідей. Адже пам'ять і креативність – по два боки одного процесу: пам'ять відтворює минуле, а креативність створює майбутнє» [8, с. 206–207].

В освітньому просторі Нової української школи ментальні карти мають потужний дидактичний потенціал. Вони успішно застосовуються і вчителями, і учнями. Інтелект-карти дають змогу працювати з дітьми, які мають різний природний старт; є прекрасним інструментом для організації навчання учнів з різними типами сприйняття інформації (візуальним, аудіальним, кінестетичним); є ефективним засобом у роботі з дітьми, які потребують особливої уваги (зокрема, тих, які потерпають від таких розладів, як дислексія й аутизм).

Інтелектуальні карти можуть бути успішно застосовані вже в початковій школі (починаючи з першого класу), під час вивчення усіх навчальних предметів, (особливо на уроках української мови та літературного читання), на різних типах уроків, на різних етапах уроку, під час вивчення будь-яких тем. Досить ефективним є навчання учнів початкової школи самостійному створенню ментальних карт (спочатку під керівництвом учителя, потім у групах, парах, а тоді – самостійно). Ментальні карти учні можуть створювати власноруч або використовувати доступні онлайн-сервіси.

Проаналізована у цьому підрозділі монографії проблема є актуальною, багатоаспектною. Наше дослідження є певним внеском у становлення теорії та практики застосування інтелектуальних карт на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Продовження наукового пошуку з цієї проблематики передбачає розроблення теоретико-методичних засад застосування ментальних карт в освітньому процесі початкової школи, створення банку завдань із різних предметів із використанням карт пам'яті. Актуальним в сучасних умовах буде також дослідження використання інтелект-карт в умовах дистанційного навчання.

Література

1. Безуглий Д. Прийоми візуального подання навчальної інформації. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 2(3). С. 7–15.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление.
URL : <https://flibusta.su/book/16784-supermyishlenie/d/?f=fb2.zip>.
3. Гордєєва А. Інтелектуальні карти як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Іноземні мови*. 2012 (72). № 4. С. 51–58.

4. Доценко С. О. Розвиток творчої активності учнів початкових класів: використання інтелект-карт. *International Scientific and Practical Conference — WORLD SCIENCE* : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (United Arab Emirates, Ajman № 8 (24), Vol. 4, August 2017). United Arab Emirates, 2017. С. 30–36.
5. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2019. 136 с.
6. Лавренова М. В. Ментальні карти як новації в освітньому процесі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1. С. 36–40.
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2019_1_9.
7. Негода С. Використання інтелектуальних карт в освіті.
URL : http://logistikpedagog.blogspot.com/2018/03/blog-post_19.html.
8. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технології навчання* : науково-методичний збірник. 2015. Вип. 15. С. 194–208.
9. Паніна О. П. Система навчання фізики і контролю та самоконтролю знань з фізики курсантів морських ЗВО з використання креолізованих текстів та інтелектуальних карт. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 59'2017. С. 103–113.
10. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології : науково-методичний посібник. Рівне : РОППО, 2018. 50 с.
11. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64. № 2. С.185–196.
12. Руденко Н. М. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ментальних карт на уроках математики. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2(29). С. 92–104.
13. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 144 с. (Серія «Нові формати освіти»).
14. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання : метод. посіб. для студ. / уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 2015. 112 с.
15. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
16. Тоні Б'юзен. Мапа думок. Докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі; переклад з англ. Олени Замойської. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 224 с.
17. Шахіна І., Медведєв Р. Використання ментальних карт у навчальному процесі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ / ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Петришина Ольга

Геополітичні та соціокультурні тенденції сьогодення засвідчують очевидну значущість освіти й науки. Водночас динамічний розвиток усіх галузей суспільного життя демонструє визначальну роль навчання в становленні особистості, її адаптованості до викликів XXI століття: пандемії, війни, енергетичної, екологічної кризи, міграції тощо. Підвищення якості вищої освіти в Україні в умовах інтернаціоналізації стає головною вимогою часу, тому трансформаційні процеси здійснюються з урахуванням прогресивних тенденцій, державних пріоритетів, традицій національної та зарубіжних освітніх систем, постійно змінюваних освітніх потреб здобувачів. Світовий і національний ринок праці дає запит на сучасних, прогресивних, гнучких до викликів різногалузевих фахівців, підготовка яких вимагає відповідних підходів та умов. Економічні, управлінські, інформаційні і власне освітні інновації активно впроваджуються у вищій школі і покликані підвищити якість професійної підготовки випускника, визначальним критерієм якої є здатність застосовувати сформовані компетентності для ефективного вирішення різноманітних соціальних і професійних завдань високого ступеня складності, творчо мислити, діяти в нестандартних умовах.

Фаховий розвиток учителя / викладача-філолога залежить від усвідомлення динамічного розвитку суспільства, стратегічних економічних змін, особистісного сприйняття цінностей соціуму, проникнення в освітній національний простір інноваційних засобів комунікації.

Різні аспекти впровадження нової освітньої парадигми, зокрема проблематика реалізації інноваційних підходів до професійної підготовки фахівців перебувала в полі зору багатьох українських учених, серед яких Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Варзачька, О. Друганова, О. Жукова, Л. Іваненко, А. Комишан, Т. Лутаєва, О. Наливайко,

Т. Некрашевич, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Я. Шведова, А. Фасоля та ін. Колектив харківських науковців (О. Жукова, А. Комишан, О. Друганова, Л. Іваненко, Т. Лутаєва, О. Наливайко, Т. Некрашевич, Я. Шведова, Н. Щокіна, Є. Абрамова) описали спектр проблем, пов'язаних із теорією та практикою компетентнісного підходу у вищій школі: Р. Гуревич – шляхи формування професійних компетентностей учителів, зокрема інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і науковій діяльності, Г. Єльнікова – компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника закладу вищої освіти, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Карпова, О. Локшина – особливості компетентнісного підходу в сучасній освіті, О. Онопрієнко, О. Пометун – концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті та пов'язані з цим проблеми, В. Химинець – компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя, О. Якимчук – сутність компетентнісного підходу та можливості втілення теоретичних знань про нього в освітній практиці України та ін.

Методологія компетентнісного підходу, його роль у визначенні змісту вищої освіти, забезпеченні її якості потрапляють у коло наукових інтересів багатьох зарубіжних учених, серед яких М. Барт (M. Barth), Т. Гарланд (T. Harland), Д. Долаватта (D. Dolawatha), М. Дресель (M. Dresel), М. Леуба (M. Leuba), М. Лінард (M. Linard), М. Там (M. Tam), М. Рікман (M. Rieckmann), Б. Рубен (B. Ruben), Л. Туркал (L. Turkal), Б. Шобер (B. Schober), К. Шпіль (Ch. Spiel) та ін.

Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в парадигмі професійної підготовки майбутнього вчителя / викладача-філолога висвітлено в дослідженнях відомих лінгводидактів: З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Гриценко, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, Г. Корицька, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Малихіна, О. Маленко, Л. Мамчур, Н. Мордовцевої, А. Нікітіної, В. Новосолової, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, А. Попович, Л. Попової, Л. Рускуліс, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Г. Шелехової та ін. Зокрема актуалізовано й розкрито особливості формування засадничих компетентностей майбутніх філологів на професійно зорієнтованих дисциплінах (Л. Головата, Г. Дідук-Ступ'як, В. Мельничайко, Е. Палихата, О. Петришина, М. Пігур, Л. Струганець), лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів (М. Остапенко), мовних та комунікативних

умінь учнів на синтаксичній основі (С. Омельчука), компетентнісний підхід у формуванні мовної особистості (М. Пентилюк), мовнокомунікативний аспект становлення вчителя-словесника (Т. Симоненко), формування правописної компетентності учнів основної школи (І. Хом'як) та ін. Незважаючи на згадані студіювання, компетентнісний підхід до підготовки сучасного вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні в умовах педагогічного закладу вищої освіти потребує докладного висвітлення через багатоаспектність, динамічність змін та наукових інтерпретацій, необхідність систематизації педагогічного досвіду в мінливих освітніх умовах сьогодення. Наш інтерес зосереджено на проблемі формування компетентностей сучасних конкурентоздатних учителів / викладачів-філологів, а також системі вимог та підходів до організації освітнього процесу, підпорядкованого цій меті. У дослідженні опираємося на власний досвід навчально-методичної, наукової діяльності, роботу як гаранта освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня з підготовки педагогів-словесників, члена проектних груп, програмних рад освітньо-професійних програм зазначеної спеціальності в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Окрім того, ми опрацювали 16 освітньо-професійних програм підготовки майбутніх філологів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова та література) провідних педагогічних і класичних закладів України.

Дослідники активно почали розробляти проблематику компетентнісного підходу у вищій освіті після приєднання національних університетів до Болонського процесу шляхом підписання Болонської декларації у 2005 році. Україна офіційно підтвердила готовність упровадження задекларованих у ній положень, засадничих для трансформацій у національній освітній системі:

1. Прийняття системи зрозумілих і порівнянних ступенів, зокрема запровадження додатку до диплома-аналога в європейській системі вищої освіти.
2. Прийняття двоциклової системи вищої освіти (undergraduate, graduate). Доступ до другого циклу уможливлуватиметься після успішного завершення навчання на першому циклі вищої освіти тривалістю щонайменше три роки. Другий цикл повинен передбачати отримання ступеня магістра/доктора як у багатьох європейських країнах.
3. Запровадження системи кредитів, подібної до Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), як відповідного інструменту

забезпечення широкої студентської мобільності. Кредити можливо буде отримати також поза системою вищої освіти. 4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод до ефективної реалізації вільного пересування студентів, викладачів, науковців, адміністративного персоналу. 5. Сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості з прицілом на розроблення порівняльних критеріїв та методологій. 6. Сприяння належному європейському виміру вищої освіти, особливо щодо розроблення навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності та інтегрованих програм навчання, практики та наукових досліджень [20, с. 5–6].

Системне впровадження концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) впродовж 2016–2022 років, регламентоване засадничими документами (Законом України «Про повну загальну середню освіту», Законом України «Про освіту», Концепцією НУШ (2016), Державним стандартом початкової освіти (2018), Державним стандартом базової середньої освіти (2020), реалізовано в початковій ланці. На часі – імплементація засадничих ідей Нової української школи в закладах загальної середньої світи, науково-методичний супровід процесів реформування, видання підручників, посібників тощо. Прогресивні, очевидно, стрімкі соціальні трансформації, значні зміни в освітньому середовищі актуалізують нові напрями діяльності педагога, зокрема словесника, його компетентності в умовах трансформацій у галузі, інтеграційних процесів. Формуючись як фахівець, сучасний здобувач вищої освіти вже не відчуває і не аналізує зміщення акцентів зі знанневого на компетентнісний аспект. Його становлення відбувається в освітньому середовищі, яке однозначно переорієнтоване на компетентнісний, студентоцентрикований вектор.

Концепт «компетентність» стає наскрізним у підготовці майбутнього вчителя / викладача-словесника: і в осмисленні індивідуальної професійної траєкторії, і у фаховій діяльності, реалізації завдань щодо майбутніх учнів або студентів. Компетентність, зазвичай, інтерпретують як наявність в людини певних компетенцій, відповідно, компетентність педагога-словесника трактують як надбання, набір актуальних для його професії компетенцій, які забезпечують фахову мовно-мовленнєву здатність ефективно навчати інших у процесі педагогічної діяльності. Закон про вищу освіту трактує компетентність як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок,

способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [4]. Н. Голуб вважає компетентність синтетичним терміном, який поєднує в собі готовність до цілевизначення, планування, дій, оцінювання й рефлексії, що у процесі вияву її передбачає реалізацію таких дій: зрозуміти, продемонструвати, оцінити, застосувати, використати, довести, сприяти, обрати, обґрунтувати, побудувати, розвинути [1, с. 5]. О. Горошкіна стверджує, що впровадження компетентнісного підходу в сучасний освітній процес зумовлює посилення прикладного характеру мовної освіти, що уможливорює використання теоретичних знань як практичного засобу розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтування з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі [2, с. 24]. Як бачимо, наукове тлумачення компетентності майбутнього фахівця зводиться до осмислення його професійних і особистісних якостей (системних / інтегральних / узагальнених), а також досвіду, рівень яких достатній для здійснення професійної діяльності [13, с. 229].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід до підготовки вчителів / викладачів-філологів на другому (магістерському) рівні реалізується не відокремлено, а в синтезі з іншими значущими підходами в освіті: системним, гуманістичним, культурологічним – глибинними, які виявляють міждисциплінарні зв'язки, особистісно-зорієнтованим, діяльнісним, контекстним, проблемним тощо – власне педагогічними, професійно маркованими. Безумовно, зазначені підходи доповнюють одне одного, їх перелік характеризується динамічністю, відкритістю. Водночас компетентнісний підхід охоплює цілісну систему освіти, зокрема основні компоненти освітнього процесу – цілі (якісна підготовка сучасного, конкурентоздатного магістра середньої освіти, вчителя / викладача-філолога...), зміст (загальні й фахові освітні компоненти – основні та вільного вибору здобувача, різні види практик, написання й захист кваліфікаційної роботи), результати освіти (перелік компетентностей, програмних результатів навчання).

Основні принципи реалізації компетентнісного підходу відображають його сутність: комплексність передбачає використання компетентнісного підходу в сукупності з іншими підходами; наступність забезпечує єдність та узгодженість педагогічних вимог та засобів освітнього процесу підготовки філолога на другому (магістерському) рівні, спрямованих на розвиток у них продуктивного стилю мислення та діяльності, особистісних якостей, які визначають сутність сформованих компетентностей; міждисциплінарність полягає

в інтеграції дисциплін загальнопрофесійного та фахового блоків професійної підготовки майбутнього магістра-філолога, їх взаємозв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника; діагностичність, яка передбачає поетапне виявлення ступеня сформованості компетентностей у вигляді розробленого діагностично-критеріального апарату.

Зазначені принципи реалізуються під час організації цілісного освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні і його компонентів зокрема. Під час викладання дисциплін літературознавчого, мовознавчого, методичного та ін. спрямування враховується самобутність рідної мови, виражального потенціалу мовних засобів, прагматичні можливості рідної мови тощо; особливості етнокультури, оригінальність національної літератури; проблемні завдання з фаху проєктуються на професійну діяльність словесника в закладах загальної, передвищої, вищої освіти; індивідуальна траєкторія розвитку магістранта, професійні та особисті інтереси, ефективна самореалізація та саморозвиток.

Аналізуючи європейські тенденції в професійній підготовці магістрів-філологів, зокрема впроваджені у вищій освіті Польщі, Угорщини, Чехії та Словаччини в процесі формування Вишеградської групи, дослідниця Г. П'ятакова з-поміж інших виокремлює таку, актуальну, на нашу думку, для української освітньої системи: «Уточнення професійних компетенцій у нових програмах підготовки магістрів, відповідно до результатів знань, які подані у дескрипторах: знання, уміння, ставлення, автономія та відповідальність. Сформований єдиний підхід у програмах підготовки вчителя за філологічними спеціальностями у початковій та середній школі та програмах педагогічної спеціалізації, виокремлені предметно-педагогічні (методичні) компетенції» [18, с. 19].

Традиційні та інноваційні характеристики вчителя / викладача-філолога, поява яких зумовлена викликами суспільства й освіти, визначають його індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення освітньої мети (важливо уточнити – навчальної та виховної), забезпечують якість й ефективність професійної діяльності. У другому розділі Концепції розвитку педагогічної освіти (положення 2.2) зазначено, що «завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта,

професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі, післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог» [8, с. 9–10]. Ця засада «вимагає формування у здобувачів філологічних спеціальностей другого (магістерського) рівня педагогічної освіти як загальних компетентностей (узагальнення освітнього контенту, формування абстрактного мислення, вироблення науково-дослідних навичок, цифрової, іншомовної комунікативної компетентностей, креативності, прагнення до самовдосконалення, самокритичності тощо), так і фахових (організація навчального процесу на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів; проектування самостійної роботи навчання на рівні курсу, розділу, теми; відбір методів, форм і засобів навчання мови та літератури; використання цифрових технологій у навчанні; розуміння предмета, структури й ролі лінгвістики та літературознавства у формуванні сучасної наукової картини світу тощо). Формування зазначених компетентностей на високому рівні відбувається завдяки системній, інноваційній, якісній підготовці магістранта [14, с. 8].

Національна рамка кваліфікацій (далі – НРК), розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, презентує системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів за компетентностями. Здобуття фаху вчителя / викладача-філолога передбачає формування еталонних критеріїв для оцінки результатів навчання, які традиційно представлено у професійних та освітніх стандартах. На їхній основі колективи науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, враховуючи людські, матеріально-технічні, фінансові та ін. ресурси, розробляють навчальні програми й плани, силабуси, робочі програми відповідних освітніх компонентів, навчально-методичні комплекси тощо. Кожен професійний стандарт містить відповідні групи компетентностей і дозволяє моніторити фаховий рівень працівників, підвищувати якість їхньої підготовки відповідно до запитів ринку праці в певній сфері. У 2020 році Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України затверджено професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»,

«Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [16], а в 2021 році – професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [17]. Стандарту спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова та література) другого (магістерського) рівня ще не розроблено. Освітньо-професійні програми, за якими здійснюють підготовку заклади вищої освіти України, орієнтуються на один або на обидва документи, беручи до уваги присвоєння кваліфікації «вчитель» та/або «викладач» української мови й літератури. Відповідно, основний фокус програм зосереджено на підготовці фахівців до організаційно-управлінської, аналітичної і науково-дослідної діяльності в педагогічній освіті з акцентом на виконання досліджень у галузях лінгвістики, літературознавства, методик української мови та літератури. Особливістю підготовки словесників на другому (магістерському) рівні, порівняно з першим (бакалаврським), є те, що фундаментальна підготовка з різних галузей лінгвістики, літературознавства, а також методики навчання мови й літератури, спрямована на ефективне виконання випускниками завдань інноваційного характеру в подальшій викладацькій і науковій діяльності.

У кожній освітньо-професійній програмі підготовки вчителя / викладача-філолога другого (магістерського) рівня сформульовано низку компетентностей.

Інтегральні, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності експлікують здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язувати проблеми різного характеру й складності. Наприклад: «Здатність розв'язувати складні завдання і проблеми під час професійної викладацької й дослідницької діяльності у галузі лінгвістики та літературознавства, які вимагають достатнього інтелектуального потенціалу, а також поглибленого рівня знань та вмінь інноваційного характеру» [11] або «Здатність розв'язувати складні задачі та проблеми в галузі освіти, методики викладання української мови і літератури в закладах середньої та вищої освіти, в процесі різнопланової фахової діяльності або у процесі навчання, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та професійної практики» [12].

Загальні компетентності (далі – ЗК) формуються в здобувача під час засвоєння змісту різних освітніх галузей на всіх етапах навчання. Варто зазначити, що саме ця група компетентностей відображає цілісність здобутих майбутнім вчителем / викладачем-філологом

загальнофілософських, культурних (національних і міжкультурних), етичних, суспільно-політичних, психолого-педагогічних і власне методичних знань, ціннісних орієнтирів. Йдеться про наукові системи, ієрархії, парадигми з відповідним термінологічним апаратом, правилами, фактами, законами, принципами тощо. Їх зміст відображено у формулюваннях такого типу:

ЗК «Синтез та аналіз». Здатність до узагальнень, абстрактного мислення, поєднання аналізу та синтезу для розуміння процесів та явищ у галузях лінгвістики та літературознавства, уміння чітко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

ЗК «Науково-дослідницький». Здатність формулювати нові гіпотези та вирішувати наукові задачі в галузях лінгвістики та літературознавства, підбирати відповідні методи для їх розв'язання; володіння основними поняттями й методами лінгвістичного та літературознавчого дослідження та вміння застосовувати їх на практиці.

ЗК «Міжособистісна взаємодія». Компетентність педагогічного партнерства. Здатність працювати в команді, вести наукові дискусії, переконувати та впливати на інших учасників колективу; уміння знаходити компромісні рішення й брати на себе відповідальність за їх втілення. Здатність до рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями / студентами в освітньому просторі.

ЗК «Соціально-особистісні». Здатність до адаптивності, комунікабельності, креативності, толерантності, критичного мислення, прагнення самовдосконалення, самокритичність, наявність стійкого світогляду та наполегливість у досягненні мети. Здатність генерувати нові ідеї, лідерські якості. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

ЗК 6. «Етичні мотиви». Здатність розуміти і сприймати етичні принципи, сумлінно виконувати професійні обов'язки, дотримуватись норм академічної доброчесності і професійної етики.

ЗК «Міжкультурна взаємодія». Здатність толерантно сприймати, розуміти, цінувати ідеї, думки і судження інших людей, мультикультурність [11].

Серед освітніх компонентів, які формують загальні компетентності, назовемо такі: «Філософія освіти», «Психологія вищої школи», «Педагогіка закладів вищої освіти», «Менеджмент в освіті», «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці», «Методологія і методи наукових досліджень» тощо. Безумовно, наскрізний характер і взаємодоповнюваність зазначених компетентностей, спроектованість

на філологічні, методичні дисципліни увиразнюють їх системність, прикладний характер, здатність випускника-словесника мобільно і якісно здійснювати освітню й наукову діяльність, реагувати на виклики й зміни.

Фахові, або предметні компетентності, майбутнього вчителя / викладача-словесника, закономірно, мають професійну спрямованість і формуються під час вивчення низки відповідних освітніх компонентів упродовж навчання на другому (магістерському) рівні, як-от: «Актуальні проблеми сучасного мовознавства», «Сучасна українська література», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Літературознавчий аналіз художнього тексту», «Соціолінгвістика», «Когнітологія», «Комунікативна лінгвістика», «Лінгвокультурологія», «Функційна граматики та функційний синтаксис», «Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі», «Методика викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі» тощо. Професійні компетентності вчителя / викладача-словесника у процесі вивчення подібних дисциплін формуються як комплекс понять, ідей та способів педагогічної діяльності, лінгводидактичний інструментарій, спрямований на розв'язання освітніх завдань, утвердження концептуальних поглядів щодо навчання і виховання молодих поколінь українців за умов, визначених державною освітньою політикою та продиктованих суспільними реаліями. Компетентнісний підхід до формування сучасного педагога-словесника в умовах вищої освіти, крім загальних і професійних компетентностей, містить інші актуальні положення, що стосуються інтегральних показників підготовки майбутнього спеціаліста. Важливим є дотримання системності у процесі здобуття основних компетентностей під час вивчення у закладах вищої освіти дисциплін загального й професійного напрямів, що сприяє поступовому вдосконаленню, ускладненню й збагаченню системи компетентностей, зорієнтованої на соціалізацію і спеціалізацію студента-філолога, вироблення професійних якостей.

Зазначимо, що компетентнісний підхід до підготовки сучасного педагога-філолога у вищому педагогічному закладі дає змогу виокремити прогресивні аспекти його діяльності в умовах інтеграційних процесів, що стосуються оволодіння новою освітньою політикою з обов'язковим урахуванням кращих, усталених і перевірених практикою шаблонів мислення, поставлених на нову освітню платформу. Це стосується способів життя в полікультурному, толерантному суспільстві, що забезпечує умовами для особистісного й

професійного розвитку, генерування мотивації до засвоєння знань за допомогою проектування власної траєкторії навчання, оволодіння цифровими технологіями для пошуку та опрацювання необхідної інформації, створення цифрової інтелектуальної продукції тощо.

У зв'язку з вивченням програмових освітніх дисциплін на другому (магістерському) рівні філологічних факультетів педагогічних закладів вищої освіти відбувається цілеспрямоване формування у майбутніх словесників інтегральної, ключових і предметних компетентностей в їхній органічній єдності та в проєкції на моніторинг навчальних досягнень. Якісно нова освітня платформа професійного забезпечення підготовки майбутніх учителів / викладачів-філологів на основі компетентнісного підходу передбачає педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку освітнього середовища з урахуванням засадничих параметрів: реалізацією особистісно-орієнтованого та практико-орієнтованого підходів через взаємодію з професіоналами-стейкхолдерами (вчителями-практиками, викладачами закладів передвищої, вищої освіти, роботодавцями, методистами філологічного профілю та ін.).

Педагогічна освіта передбачає формування у майбутніх магістрів-філологів лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної компетентностей: здійснення педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів, засвоєння і впровадження ефективних освітніх та цифрових технологій, філологічних і педагогічних інновацій. Лінгводидактична освіта у вищому педагогічному закладі освіти передбачає формування в студентів-словесників педагогічних компетентностей у галузях: теоретичних основ вищої освіти, що визначають її функції та настанови, випереджальний характер, умови й напрями модернізації в цифрову епоху, що ґрунтуються на світових тенденціях і національних традиціях розвитку вищої школи; вивчення і врахування вікових, гендерних і психологічних особливостей здобувачів, механізмів їх мотивації та адаптації до вимог закладів вищої освіти; проєктування на основі компетентнісного і міжпредметного підходів, результатів і змісту навчання на рівнях засвоєння змісту конкретної навчальної дисципліни та організації структури навчального практичного заняття; організації якісного, практично орієнтованого процесу навчання, реалізації проблемно-дослідних, індивідуальних і колективних методів і форм навчання; активізації самостійної роботи здобувачів, упровадження різноманітних форм творчої, нестандартної діяльності студентів;

оволодіння ефективними педагогічними технологіями, які забезпечують реалізацію очного, дистанційного або змішаного навчання, удосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням цифрових технологій; організації сприятливих умов процесу виховання здобувачів, здатних продуктивно розв'язувати завдання загального і професійного характеру, розвитку колективу академічної групи, особистісної та професійної самореалізації кожного магістранта; здійснення педагогічного моніторингу, діагностично-освітніх процедур, гнучкого керівництва освітніми процесами; безперервної професійної самоосвіти й особистісного самовдосконалення.

Важливе місце в професійному формуванні сучасного вчителя / викладача-філолога займає позааудиторна практична та науково-пошукова робота в умовах сучасного педагогічного закладу вищої освіти під час занять наукових проблемних груп, яка полягає в опрацюванні модельних навчальних програм, укладанням робочих програм з української мови чи української літератури для НУШ, а також освітньо-професійних програм ЗВО; розробці оптимальних форм оцінювання навчальних досягнень здобувачів; проведенні анкетування, експерименту, збирання джерельної бази, укладанні картування; конструюванні курикулуму як загальної концепції навчання майбутніх здобувачів з особливими потребами відповідно до вимог сучасної освіти тощо.

Якісна підготовка словесника відбувається за таких умов: а) впровадження дослідницького компонента в базову підготовку на першому (бакалаврському) рівні з можливістю розвитку наукової діяльності літературо- або лінгводидактичної проблематики на другому (магістерському); б) формування самостійності, відповідального ставлення до безперервного власного професійного розвитку як вчителя / викладача-філолога. Практичний досвід роботи з майбутніми вчителями / викладачами-філологами другого (магістерського) рівня засвідчує, що якість підготовки, ефективність формування компетентностей залежить від застосованих в освітньому процесі технологій. Ефективність у цьому контексті засвідчують модульна (варіативні назви – технологія проблемно-модульного навчання, технологія модульного навчання) та дослідницька освітня технологія (технологія навчання як дослідження). Вони сприяють визначенню поетапності, логічної послідовності освітнього процесу, виробленню магістрантами чітких алгоритмів в опрацюванні навчального матеріалу, залученню здобувачів до наукового пошуку,

дослідництва, використання та аналітичного опрацювання інформації, прийняттю відповідальних самостійних або командних рішень і т. ін.

Реалізація модульного навчання дає змогу здійснювати студентоцентрований підхід, зокрема регулювати обсяг і рівень складності навчального контенту, темп роботи здобувача і водночас підтримувати його пізнавальну активність та самостійність.

Ефективність дослідницької технології зумовлена поєднанням у ній низки видів діяльності, важливих для формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей вчителя / викладача-філолога: 1) окреслення проблеми та її осмислення; 2) збирання відомостей, перевірка достовірності та цінності інформації, 3) формування цілісної візії розробки проблеми, вироблення альтернативних підходів, поглядів, експериментування, 4) структурування, укладання плану дослідження, 5) вироблення алгоритму дослідження, аналіз етапів, послідовності тощо; 6) рефлексія результатів, формулювання висновків, корегування.

У контексті дослідницької діяльності здобувачів часто розглядають проєктне навчання. Терміноназва «проєкт» настільки розширила значеннєвий обсяг, що охоплює різні види навчальної діяльності й низку активностей людини у повсякденному житті. Інтерпретуючи проєктну технологію у підготовці майбутніх учителів / викладачів-філологів на другому (магістерському) рівні, акцентуємо увагу на її прикладному, міждисциплінарному характері. Безумовно, зміст проєктів, способи їх виконання відповідають змісту певних мовознавчих, літературознавчих, методичних дисциплін чи освітніх компонентів загальної підготовки і корелюють із майбутньою професійною діяльністю здобувачів.

Закономірно, що підготовка майбутніх словесників актуалізує значущість комунікативних технологій та відповідних форм і методів – мозкового штурму, дискусії, диспуту, круглого столу, конференції, навчальних дебатів тощо. Вони спрямовані на вдосконалення м'яких навичок, передусім командної роботи та прийняття спільних рішення, формування у здобувачів універсальних умінь, пов'язаних із самопрезентацією, культурою мови й мовлення, визначенням спільних завдань і цілей діяльності, проєктуванням результатів, вибором алгоритмів дій, аналізом та поданням інформації, рефлексією, толерантною поведінкою під час представлення різних поглядів тощо.

Варто звернути увагу на ефективності ігрових технологій під час підготовки майбутніх словесників, коли здобувачі беруть участь у ділових, рольових, імітаційних іграх, що моделюють професійні

педагогічні й власне філологічні проблеми, завдання, виконують ролі та функції, які відповідають соціальному контексту майбутньої професії.

Як бачимо, використання зазначених технологій увиразнює проблемний, науково-дослідний, комунікативний складники підготовки вчителів / викладачів-філологів на другому (магістерському) рівні, її практичну спрямованість, значущість самостійної роботи здобувачів.

Процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти регламентується в затверджених Європейською Комісією у 2005 році «Загальних європейських принципах і підходах до компетентностей та кваліфікацій учителів», де визначено три базові компетентності вчителя – 1) робота з іншими, 2) робота зі знаннями, технологіями та інформацією, 3) робота в суспільстві та з ним [23]. Зазначений базовий документ передбачає фундаментальну підготовку майбутніх учителів, яка сприяла б усвідомленню соціального й культурного виміру сучасної освіти, здійсненню навчальної діяльності на основі інклюзії та індивідуального підходу, спрямовує на підготовку педагогів-словесників до практичної діяльності.

Переломлюючи положення «Загальних європейських принципів і підходів до компетентностей та кваліфікацій учителів» [23] на підготовку сучасного вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні, якісні показники цього процесу вбачаємо у таких показниках:

1) готовності виступати відповідальними наставниками в громадянській освіті; на основі опрацювання фольклорних і літературних текстів національної й зарубіжної літератури, навичок текстотворення, креативного письма тощо виховувати в здобувачів відчуття приналежності до європейського соціокультурного простору, цінності свободи, демократії, національну й глобальну відповідальність, заохочувати міжкультурну комунікацію, толерантність;

2) умінні здійснювати пошук, аналізувати, обґрунтовувати, відтворювати та передавати знання з рідної мови й літератури, організовувати якісний освітній процес, керувати ним, використовувати лінгво- та літературодидактичні технології у практиці;

3) здатності заохочувати мобільність вихованців, налагоджувати співпрацю із закладами освіти інших регіонів України, світовими

установами та організаціями задля розвитку комунікативної компетентності учнів, міжкультурної поваги, прагнення до міжнаціональної, міжетнічної, релігійної злагоди через усвідомлення самотності й права на самовираження інших;

4) умінні ефективно інтегрувати цифрові технології в царину словесності, впроваджувати в професійну діяльність платформи, програми, застосунки, засоби задля організації якісного очного, дистанційного, змішаного навчання з української мови й літератури, візуалізації мовного матеріалу, інтеграцію ігрових технологій під час опрацювання мовно-літературного матеріалу, опрацювання електронної словникової бази тощо.

Формування компетентностей майбутнього вчителя / викладача-філолога як сукупності знань, умінь, навичок, видів діяльності, ставлень, особистісних настанов, інтересів тощо в педагогічному закладі вищої освіти передбачає комплексне використання ресурсного забезпечення, зокрема управлінського, змістового, технологічного, технічного та ін. засобів освітнього процесу. Вбачаємо цінність компетентнісного підходу в тому, що здобуті компетентності засвідчують якість підготовки словесника; з іншого боку, навчання на другому (магістерському) рівні, як і на будь-якому іншому, становить завершений цикл і водночас окреслює перспективу професійного й особистого розвитку педагога.

Діяльнісна сутність компетентностей, яка полягає в здатності здобувача до їх застосування для вирішення професійних завдань, які моделюють майбутню професійну діяльність, породжує необхідність розроблення діагностичного інструментарію. Поряд із традиційними формами перевірки та контролю різних видів освітньої діяльності магістрантів-філологів під час поточної та підсумкової атестації ефективність засвідчують такі: - розробка й захист науково-дослідних проєктів лінгво- або літературодидактичної тематики; - ігри (рольові, ділові, імітаційні) актуальної педагогічної проблематики, які моделюють соціально-професійні ситуації; - різноманітні тестові завдання та завдання з педагогіки, психології, методики викладання української мови, літератури, способи вирішення яких відповідають рівням засвоєння знань, умінь та навичок чи практичних видів діяльності; - різноманітні презентації, відеоконтент навчального, наукового змісту; розробка методичних матеріалів (складання моделей, діагностик, анкет, SWOT-аналізів, ментальних карт, авторських технологій тощо).

Згідно із «Загальними європейськими принципами і підходами до компетентностей та кваліфікацій учителів» [23] в основу створення єдиної структури європейської якості педагогічної освіти у підготовці майбутнього вчителя / викладача-філолога поставлено такі актуальні акценти: а) висококваліфікована університетська або еквівалентна їй вища професійна освіта є умовою допуску до педагогічної практичної діяльності; б) професія педагога-словесника, як і будь-якого іншого фаху, вимагає неперервного навчання задля професійного розвитку; в) мобільність здобувача як невід'ємний компонент його професійної підготовки та розвитку впливає на подальше формування якісного освітнього середовища вихованців; г) професія педагога є носієм прогресивного європейського досвіду – одного із важливих компонентів змісту педагогічної діяльності; ґ) усвідомлення того, що професія педагога ґрунтується на відповідальному партнерстві органів влади, ринку праці, освітніх інституцій, всіх учасників освітнього процесу, стейкхолдерів, зокрема активної взаємодії закладів загальної середньої, передвищої і вищої освіти; д) розуміння потреби в підтримці й наданні ефективної допомоги педагогам-словесникам у розвитку наукових досліджень з боку держави, громадських організацій, фондів, національних і закордонних грантодавців тощо.

Звісно, врахування зазначених аспектів сприятиме якісній підготовці педагога-словесника, який працюватиме над вихованням свідомих європейських громадян для розвитку міцного, стабільного, цілісного інтеграційного суспільства. Відповідно, розробники більшості сучасних освітніх програм враховують такі основні принципи компетентнісного підходу в підготовці вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні: фундаментальності, системності, мобільності та інтернаціоналізації освіти, практичної зорієнтованості, індивідуалізації, або студентоцентрованості, цифровізації. Розрізняють низку інших, як-от: інтегрованості, гуманізації, національно-культурний, міжкультурний та ін. Зупинимось на домінантних, найбільш значущих принципах компетентнісного підходу до підготовки педагогів-філологів в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Принцип фундаментальності передбачає формування обов'язкових в сучасній освітній галузі методологічної й дослідницької культури педагога, ґрунтовне вивчення лінгвістичних та літературознавчих дисциплін, методик їх навчання в закладах освіти різних рівнів, осмислення засад словесності в категоріях педагогіки, філософії, психології тощо, урахування традицій та інновацій у

зазначених галузях, свободи й множинності мовознавчого, літературознавчого, методичного потрактування матеріалу.

Фундаментальність підготовки вчителя / викладача-філолога полягає в глибинності здобутих філософських, культурологічних, суспільних, психолого-педагогічних знань. Безумовно, системність таких відомостей із їх взаємозв'язками, парадигматичністю та синтагматичністю компонентів, ієрархією законів і фактів, доповнюваністю принципів, варіативністю прикладних значень тощо підвищують якість підготовки здобувача, здатність застосувати зазначені знання у щоденній практичній діяльності. Фундаментальний підхід полягає не тільки в обсязі здобутих знань, але і в їхній актуальності, точності, системності, гнучкості, які мають забезпечити легку адаптацію випускника до освітнього процесу в ролі педагога, креативний підхід до вирішення нестандартних завдань, гармонійне поєднання місій вчителя / викладача, наставника, колеги, менеджера освітнього процесу тощо.

Системний підхід до підготовки словесників розглядаємо передусім через осмислення освітнього процесу як функціональної системи з усіма необхідними складниками й ознаками: місією, метою, сукупністю структурних елементів, процесами й технологіями їх реалізації, результатами. Підготовка вчителів / викладачів-філологів із цього погляду є послідовним, багатоетапним процесом, який здійснюється в контексті освітньої діяльності університету і якість якого досягається збалансованою, чіткою взаємодією всіх ланок, учасників через моніторинг та оцінку якості. Освітній процес, безумовно, реалізується за допомогою відповідних методик, технологій, матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного забезпечення.

Якість підготовки вчителя / викладача-філолога на другому (магістерському) рівні безпосередньо залежить від системних, гнучких, професійних управлінських процесів, які охоплюють важливі рівні зв'язків: взаємодію системи вищої освіти, зокрема педагогічного закладу вищої освіти, з державою, суспільством, ринком праці, абітурієнтами; взаємодію всіх учасників освітнього процесу, стейкхолдерів, роботодавців, інших зацікавлених осіб, які впливають на забезпечення якості освітнього процесу в університеті; взаємодію магістранта з викладачами з групи забезпечення, вчителями-практиками, методистами, які безпосередньо беруть участь у становленні майбутнього філолога.

Системність підготовки педагогів-словесників виявляється в її важливих характеристики, які можна представити в таких положеннях: 1) підготовка майбутнього вчителя / викладача-філолога – це підсистема системи педагогічної освіти, спрямована на підготовку науково-педагогічних кадрів в галузях лінгвістики, літературознавства та методик їх викладання, а також особистісно-професійний розвиток особистості здобувача в окреслених царинах; 2) формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей словесників на другому (магістерському) рівні спрямоване на підвищення ефективності вирішення ними соціально-професійних (педагогічних і власне філологічних), наукових та особистісних завдань; 3) системний, поетапний процес підготовки майбутніх учителів / викладачів-філологів передбачає формування в них усвідомленого ціннісного ставлення до словесності, місії педагога в сучасних реаліях, діяльнісного освоєння фахових та психолого-педагогічних дисциплін тощо.

Системний підхід виявляється і у змістовно-технологічній наступності освітніх програм трьох основних рівнів вищої педагогічної освіти: 1) першого (бакалаврського), який забезпечує формування базових філологічної й психолого-педагогічної компетентностей у здобувачів і, відповідно, присвоєння кваліфікації вчителя української мови й літератури; 2) другого (магістерського), на якому здійснюється підготовка здобувачів до викладання профільних (мовознавчих, літературознавчих, методичних дисциплін або суміжних предметів (як додаткова професійна підготовка, наприклад, іноземна мова, переклад, диджитал, менеджмент освіти тощо) у профільних ліцеях, закладах передвищої, вищої освіти; 3) третього (освітньо-наукового) – поглибленого, зорієнтованого на дослідництво, наукову діяльність, викладання в закладах вищої освіти (відповідно до кола інтересів, індивідуальної траєкторії професійного розвитку здобувачі обирають серед спеціальностей, які корелюють із попередніми здобутими рівнями, – 014 Середня освіта, 035 Філологія, 011 Освітні, педагогічні науки тощо.

Принцип мобільності та інтернаціоналізації освіти пов'язаний із глобалізаційними процесами, тенденціями розвитку освітньої галузі в світі, міжнародними контактами, міжкультурною взаємодією тощо. Справді, спостерігаємо появу і вільний рух інформаційних, культурних, наукових течій та ресурсів. Інновації в усіх сферах науки, суспільного життя стають загально доступними, зрозумілими, універсальними. Різні національні системи (фінансові, охорони

здоров'я, освіти тощо) перебувають в тісній взаємодії: процеси, явища, події в одній не є частковими, а відбиваються на стані сусідніх і віддалених. Відповідно, створюється такий собі цілісний міжнаціональний простір, в якому державні кордони є досить умовними. Цей феномен особливо тонко відчувають молоді покоління, їм природно, комфортно і зручно почуватися «своїм» у будь-якій країні, місті, тому часто вихованці окреслюють цю здатність чи статус висловлюваннями на зразок: «Ми люди / громадяни всесвіту».

Глобальна взаємодія, яку спостерігаємо в усіх галузях життя, передбачає складний процес налагодження міжнародного співробітництва. Якщо до цього додати стрімкий розвиток цифрових технологій, то потреба й можливість взаємодії, співробітництва, поширення інформації та знань зростає в рази. У такий спосіб формується глобальна система знань. Нове світобачення, засноване на відкритості, конструктивному діалозі, експлікується в спільних завданнях, глобальних проєктах (наприклад, «Цілі сталого розвитку»), пов'язаних із прогресом цивілізації, подоланням глобальних проблем людства тощо. Система освіти в цих умовах також характеризується відкритістю. Це означає, що людина може вибрати вподобаний заклад будь-якої країни для здобуття освіти, професійної самореалізації, життя загалом. З іншого боку, важливо, що самі заклади освіти формують або увиразнюють мобільність, гнучкість та відкритість здобувачів. Йдеться про здатність до самоосвіти, творчої діяльності, вивчення й засвоєння прогресивного досвіду, інновацій тощо.

Інтернаціоналізацію вищої освіти відображено у формуванні єдиного європейського простору сучасних університетів в межах Болонського процесу, про який ішлося вище. В основу покладено ідею створення Європейського освітнього простору вищої освіти, який сприяє мобільності, працевлаштуванню випускників, загалом розвитку країн континенту. У Болонській декларації визначено роль університетів у розвитку європейської культури, освіти й науки, у створенні спільної бази знань, яка визначає і впорядковує життя громадян європейських країн, а також збереженні стабільності, миру, демократії в світі [19].

Інтернаціоналізація, що характеризується реалізацією міжнародних освітніх проєктів, сприяє мобільності здобувачів та викладачів, їхній конкурентоспроможності не тільки на національному, але й світовому ринку праці. Варто згадати активність магістрантів і науково-педагогічних працівників факультету філології і журналістики ТНПУ в реалізації міжнародних проєктів: «Зміни

педагогічних факультетів та університетів у 21 столітті» (2019–2021 рр., координатор – Університет імені Масарика, м. Брно, Республіка Чехія), спрямованого на посилення можливостей менеджерів освіти та викладачів українських університетів, які готують майбутніх вчителів; Erasmus+ KA2: Foreign Language Teacher Training Capacity Development as a Way to Ukraine’s Multilingual Education and European Integration/MultiEd (2019–2022 рр., головний партнер – Тартуський університет (Естонія), спрямованого на оновлення освітніх програм переважно за філологічними спеціальностями та впровадження нових методів викладання в навчальний процес), інтернаціоналізацію, навчання протягом життя; COIL-проект (2020–2022 рр., партнери – SUNY Brockport (Нью-Йорк, США), INUC – Інституту національного університету Шамполіон (Франція), який презентує реалізацію ідеї Collaborative Online International Learning (COIL) на основі створення модулів віртуального обміну та інші.

Реалізація згаданих проектів засвідчила, що професійна мобільність філолога – це риса і водночас особливість професійної діяльності, яка акумулює в собі любов до словесності й педагогічної професії, внутрішню потребу активної праці в обраній галузі, прагнення удосконалювати власний фаховий рівень, бажання засвоювати нові знання, формувати уміння під час вивчення інновацій, застосовувати нові технології у професійній діяльності, духовно й інтелектуально збагачуватися, постійно навчатися, пристосовуватися до нових умов праці та прогресивних змін задля провадження ефективної професійної діяльності [15, с. 22].

Розробники освітніх програм підготовки майбутніх філологів продумують, які заходи інтернаціоналізації доречно використовувати в освітньому процесі. Високу ефективність зокрема засвідчують ті, що передбачають внутрішню і зовнішню мобільність (різні види практик, навчальних проектів, програми подвійних дипломів і т. ін.) та інтернаціоналізацію освіти (міжкультурні проекти, участь у закордонних лекторіях, залучення колег-іноземців до занять, іншомовні літні школи тощо). Варто також заохочувати громадську, волонтерську та інші види діяльності здобувача, розширюючи його індивідуальну траєкторію розвитку, розкриваючи професійний потенціал та можливості в міжнародній співпраці [15, с. 22–23].

Принцип практичної зорієнтованості базується на впровадженні відповідних технологій в освітній процес, зокрема застосування освітніх методик і технологій, які спрямовані на перехід

від засвоєння знань до формування професійних компетентностей; використання можливостей контекстного (професійно спрямованого) вивчення дисциплін загальної і професійної підготовки, циклу обов'язкових компонентів і вільного вибору здобувача; організацію різних видів практичної діяльності магістрантів для здобуття професійного досвіду, їхнього «занурення» у професійне середовище. Практико орієнтованими дисциплінами є, наприклад, «Педагогіка та психологія вищої школи» «Методика викладання української мови в закладах вищої освіти», «Методика викладання літературознавчих дисциплін» тощо. Прикладні дидактичні завдання обов'язкових дисциплін можуть бути доповнені й увиразнені в навчально-методичному матеріалі вибіркового компонента, спрямованих на формування у майбутніх педагогів готовності до проектування змісту та методології освітнього контенту на майбутню професійну діяльність, наприклад: «Коуч-технології», «Лінгводидактичні технології у професійній діяльності викладача-філолога», «Український літературний процес кінця ХХ–початку ХХІ ст. та особливості його вивчення в закладах освіти», «Інноваційні технології викладання філологічних дисциплін» тощо.

Практична підготовка – обов'язкова складова професійного становлення вчителя / викладача-філолога, яка має на меті сформувати уміння й навички практичної діяльності словесника в освітніх закладах різних рівнів; сформувати в нього творчий, дослідницький, нестандартний підхід до педагогічної діяльності; забезпечити здобуття магістрантом практичного досвіду, поглиблення теоретичних знань через виконання прикладних завдань.

Практична підготовка на другому (магістерському) рівні здійснюється передусім через навчальні та спеціальні, або виробничі, практики (педагогічні, науково-педагогічні, комп'ютерну із професійною спрямованістю). В освітньо-професійних програмах, за якими здійснюється підготовка вчителів / викладачів-філологів, визначено зміст, форми, тривалість проведення практик із урахуванням присвоєваних спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій (наприклад, вчителя зарубіжної літератури).

Відповідно до Концепцію розвитку педагогічної освіти, «обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм

(починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) [8, с. 14]. І тут виникає проблема. Цілком зрозуміло, як в обсязі 240 кредитів ЄКТС освітньо-професійної програми за бакалаврським освітнім рівнем на базі повної загальної середньої освіти передбачити 30 кредитів на практичну підготовку. Однак чи є збалансованими, раціональними освітньо-професійні програми за освітнім рівнем магістра, де загальний обсяг кредитів ЄКТС – 90 (в освітньо-наукових – 120 кредитів ЄКТС)? Відповідь очевидна. Зазначене положення потребує доопрацювання і корегування показників відповідно до специфіки освітнього рівня та кредитного обсягу.

Варто звернути увагу на особливості вивчення філологічних дисциплін: 1) практико орієнтований підхід передбачає спрямованість практичних завдань на розвиток і формування професійних компетентностей здобувачів; самооцінку на кожному етапі навчання; організація заходів професійної спрямованості у позанавчальний час; 2) діяльнісний підхід забезпечує засвоєння змісту філологічної дисципліни здобувачами, представлення результатів через практичну діяльність і розв'язання навчальних проблем; виконання проєктів і дослідницьких робіт; вирішення педагогічних проблем з опертям на співпрацю з колегами студентської групи, факультету; делегування викладачами повноважень і функцій самим магістрантам; залучення їх до обговорення найбільш ефективних засобів, що використовуються на заняттях з циклу філологічних дисциплін; колективне планування й аналіз вивчення курсу, теми; 3) технологічний підхід передбачає використання сучасних технологій, які можна застосовувати у подальшій професійній діяльності; виявлення й формування студентів-активістів, здатних проводити заняття на молодших курсах, участь у дослідній діяльності, навчатися в магістратурі та аспірантурі; 4) суб'єктний підхід змінює розуміння сутності навчання. Такий підхід тісно пов'язаний з діялісним: стати суб'єктом певної діяльності означає опанувати цю діяльність, бути здатним до її здійснення та творчої видозміни [9].

Як бачимо, практико орієнтований підхід ефективно реалізовується через пошуково-творчу діяльність здобувачів.

Принцип цифровізації. Досвід педагогічної діяльності в умовах пандемії, війни засвідчив актуальність і значущість цього підходу і з

погляду організації освітнього процесу, і забезпечення його якості. Вчителі / викладачі-філологи активно послуговуються платформами, електронними освітніми ресурсами. Сучасне програмне забезпечення дозволяє розробляти електронні навчально-методичні комплекси, використовувати інтерактивні панелі, ігрові додатки, дошки тощо. Безумовно, майбутній філолог має знайомитися і опановувати їх для урізноманітнення професійного інструментарію. «Перед сучасним учителем-словесником відкриваються перспективи роботи зі словом за допомогою ілюстраційних, анімаційних, творчих презентаційних можливостей цифрових технологій. Вбудовані додатки і переконливі інтерактивні елементи призначені для розвитку комунікативних навичок, проведення лінгвальних та літературознавчих спостережень, ілюстрування словесного матеріалу активізують увагу здобувачів, допомагають їм засвоювати навчальний матеріал, виробляють навички роботи з диджиталтехнологіями для подальшої ефективної роботи в професійній сфері» [15, с. 23–24].

Готовність випускника філологічного факультету до здійснення педагогічної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі вимірюється його здатністю осмислювати процеси цифровізації як інноваційні, як шлях і засіб підвищення якості освіти, а в особливих умовах (пендемії, війни) – як єдино можливий спосіб організації освітнього процесу, врешті як об'єктивну реальність, у якій сформувалися покоління вихованців, яка проєктується на всі процеси життя і є очевидним рушієм поступу. Безумовно, важливо, аби викладачі, які забезпечують освітній процес загальної і професійної підготовки використовували сучасні інформаційно-комунікаційні технології, знайомили майбутніх словесників із різноманіттям цифрових освітніх ресурсів філологічного спрямування (електронними підручниками, посібниками, словниками, освітніми порталами, інформаційними сайтами тощо), пропонували в переліку матеріалів, джерел до курсу цікаві електронні ресурси, джерела.

Філологічно-методичну готовність вчителя / викладача-філолога до ефективної професійної діяльності у зв'язку з окресленим підходом вбачаємо у формуванні низки прикладних компетентностей: володіння цифровими технологіями, методикою навчання / викладання дисциплін мовознавчого, літературознавчого, педагогічно-психологічного спрямування з їх використанням; уміння працювати в цифровому середовищі (доцільно використовувати цифрові засоби на заняттях, залучати до цього здобувачів, пропонувати завдання з використанням мережі «Інтернет», розробляти навчально-методичні

комплекси, електронні курси, організувати комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу в дистанційному або змішаному форматах, здійснювати контроль результатів навчальної діяльності тощо); здатності й потреби самовдосконалення, самоосвіти в зазначеній царині; вміння представляти педагогічні, наукові, методичні досягнення в цифровому середовищі (створювати педагогічне портфоліо, проводити й записувати відеолекції, тренінги, семінари, презентувати виступи на онлайн-формах, конференціях тощо).

Цифрова грамотність майбутніх учителів / викладачів-філологів на другому (магістерському) рівні вдосконалюється під час вивчення таких дисциплін: «Інформаційно-комунікаційні технології та інфомедійна грамотність», «Комп'ютерна лінгвістика», «Дистанційне та віртуальне навчання», «Цифрові освітні ресурси», «Технології цифрової освіти», «Цифрові технології в освіті і науці: тренінг-курс» тощо. Словесники опановують навички роботи з цифровими пристроями, програмним забезпеченням, зокрема платформами й програмами, на яких можна організувати навчальне заняття чи урок (Zoom, Google Meet, BigBlueButton, Teams тощо), в яких можна створити відеоролики, малюнки, фільми (Canva, Video Toolbox, Avidemux, VSDC Free Video Editor, Befunky тощо), електронні презентації (Microsoft PowerPoint), електронні таблиці та діаграми (Microsoft Excel), ігрові вправи й завдання (LearningApps, Quizizz, Flippity, Socrative), електронні дошки (Padlet, Kahoot, Jambord, Linoit, Twiddla, Miro (RealtimeBoard) та ін.), електронні журнали для обліку й контролю освітнього процесу.

Описані підходи корелюють зі складовими компетентнісного підходу до формування сучасного вчителя / викладача-філолога в закладах вищої освіти, зокрема знаннями: 1) нових освітніх тенденцій і напрямів, закономірностей, принципів розвитку та функціонування вищої української та світової освіти; 2) українського та міжнародного педагогічного досвіду, прогресивних інновацій у сфері вищої освіти; 3) понятійного апарату, лінгводидактичних методів, прийомів і засобів фахової підготовки студентів до практичного їх застосування; 4) психологічних, вікових та індивідуальних особливостей студентів, які дозволяють персоніфікувати їхні освітні траєкторії; 5) цифрових інновацій, пов'язаних із диджиталізацією освітнього процесу; 6) умов мотивації здобувачів до навчання, адаптації до професійної діяльності, фахових вимог до педагога-словесника як фахівця-лінгводидакта, вихователя, дослідника; 7) основних методологічних підходів до

конструювання мети, структури, передбачених результатів загальної і вищої освіти, змісту навчання, системи планування навчально-методичної документації; 8) підходів і принципів розроблення й застосування сучасного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, організованого в цифровому форматі; 9) ефективних освітніх технологій, форм, засобів, форматів організації процесу навчання; 10) психологічних і педагогічних методів та прийомів активізації самостійної, науково-дослідної, проєктної діяльності майбутніх словесників; 11) основних методів, форм і засобів організації процесу виховання й загального особистісного розвитку; 12) психолого-педагогічних особливостей і способів ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, основ менеджменту в освіті.

Водночас компетентнісний підхід до формування сучасного вчителя / викладача-філолога в закладах вищої освіти передбачає вироблення таких вмінь: конструювати зміст навчання з установленням зв'язку між освітніми компонентами, виконувати розроблені компетентнісні завдання, працювати над оригінальними, креативними проєктами; організовувати навчальні заняття в різних формах – очній, змішаній, дистанційній – на основі дослідження ефективних педагогічних та цифрових технологій, інтерактивних, індивідуальних форм і методів навчання; організовувати й здійснювати супровід виховної, позааудиторної самостійної, проєктної й науково-дослідної діяльності здобувачів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб; розробляти сучасне навчально-методичне забезпечення, зокрема з використанням цифрових технологій, засобів діагностики й моніторингу; налаштовувати стосунки з усіма учасниками освітнього процесу на засадах доброчесності.

Участь майбутнього вчителя / викладача-філолога в організації освітнього процесу з метою покращення його якості є запорукою його успішної професійної діяльності. Йдеться про усвідомлений вибір, відповідальність, академічну самостійність здобувача, які виявляються в знанні нормативно-правової бази, володінні базовими поняттями з проблем підготовки словесника в умовах педагогічного закладу вищої освіти, компетентнісного підходу, усвідомленні сутності етапів та рівнів його професійного становлення, відомостях діахронічних аспектів розвитку національної та зарубіжної педагогічної освіти, формуванні індивідуальної траєкторії фахового зростання.

В. Сидоренко зосереджує увагу на етапах формування професійних компетентностей педагога-словесника через поповнення системними професійними знаннями, вміннями й настановами, їхню мобільність, виявлення й ефективно творче розв'язування професійних завдань на рівні технологічних і трудових стандартів, гнучкість застосування методів теоретичної та способів практичної діяльності під час безперервного професійного зростання [21, с. 34]. Акцентовано увагу, що «компетентність словесника передбачає розвиток інформаційної функції (знати), діяльнісної функції (уміти), креативної функції (володіти), розвивальної функції. Професійна компетентність ширше поняття (порівняно із знання, уміння, навички) і вбирає їх обсяг» [21, с. 34].

Сучасний педагог-словесник повинен уміти творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію і навчати цього вихованців. Основні вимоги до професійної освіти майбутнього вчителя / викладача-філолога запропоновано у стандартах професійно-педагогічної освіти, вони містять такі інноваційні компоненти, як педагогічна діагностика, проектування освітніх систем, конструювання навчального процесу, що веде до розвитку нового педагогічного і технологічного мислення [21, с. 35].

Важливими компетентностями педагога-словесника вважаємо мовну, мовленнєву (функціонально-стилістичну), лінгводидактичну, етнопедагогічну, соціокультурну. Мовна компетенція залежить від успішного володіння нормами сучасної української літературної мови, розвиненого мовного чуття, лінгвістичної ерудованості; від знання теорії та історії мови, етапів формування й розвитку української мови, вміння користуватися словниками, довідниками, посібниками, зокрема електронними, цифровими засобами, які сприяють удосконаленню мовної культури тощо.

Лінгводидактична компетентність – це здатність творчо підходити до викладання філологічних дисциплін, формувати власний арсенал засобів підготовки здобувачів до контрольної-оцінювальної діяльності, моніторингу, зовнішнього незалежного тестування тощо. Вона стосується вміння створювати програмно-тематичні комплекси планування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі, зокрема за модульно-розвивальною, адаптивною системою навчання проблемного, диференційованого, програмованого навчання; планування власної та учнівської діяльності, урахування знання методології та цифровізації освітнього процесу [22, с. 22–23], володіння технологіями диференційованого

програмового навчання; планування ефективної навчальної діяльності, урахування методології організації освітнього процесу тощо.

Компетентнісний підхід до формування вчителя / викладача-філолога відбувається в умовах особистісно-зорієнтованого (студентоцентрованого) навчання. Тож варто зосереджувати увагу на тих діяльнісних аспектах, які згодом випускники реалізовуватимуть у власній професійній діяльності: розвивати уміння формулювання креативні, проблемно-пошукові завдання; вдосконалювати чинні та запроваджувати нові методи, прийоми, засоби поурочної та позаурочної форм роботи; формувати вміння оптимально поєднувати командну та індивідуальну форми організації освітнього процесу в закладах різних рівнів; зорієнтовувати на неперервну мовно-літературну педагогічну освіту, на усвідомлену потребу навчання впродовж життя; зацікавлювати предметом, психологічними підходами до навчання: репродуктивним, умовно-продуктивним, власне продуктивним – діяльнісним, проблемно зорієнтованим, суб'єкт-суб'єктним відповідно до змісту навчальних програм.

Мовленнєва компетентність передбачає розвиток комунікативних здібностей словесника, формування навичок досконалого мовлення із використанням виражальних, прагматичних засобів, урахуванням умов і завдань комунікації; володіння законами й практиками красномовства, правилами використання засобів логіко-емоційної виразності мовлення, мовленнєвого етикету й культури спілкування, педагогічної й філологічної майстерності тощо; постійне вдосконалення комунікативних якостей, зокрема правильності, багатства (різноманітності) мовлення, виразності, доречності, достатності, емоційності, змістовності, логічності, образності, точності та ін.; досконале знання мовних норм і дотримання їх в усному та писемному мовленні.

Вагоме значення має функціонально-стилістична компетентність педагогів-словесників як компонент мовленнєвої, до якої належать: 1) якісне оперування стилістично забарвленими мовними одиницями, так званими маркованими мовно-мовленнєвими засобами; 2) досконале володіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням; 3) практичне застосування стратегій і тактик, мовно-мовленнєвих явищ відповідно до ситуації чи теми спілкування в різних умовах контактної й дискантної комунікації.

На думку К. Климової, аналіз праць українських дослідників – педагогів, психологів, мовознавців, лінгводидактів (О. Горошкіної, Л. Мацько, С. Омельчука, Е. Палихати, О. Семеног, Т. Симоненко та

ін.) із проблеми компетентнісного навчання засвідчує, що поняття мовнокомунікаційна професійна компетентність містить низку вимог, до яких належать: 1) систематизоване знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння й навички їх оптимального використання у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення. Необхідним фактором формування мовнокомунікаційної компетенції є креативність як особистісна якість майбутнього педагога [5, с. 37–38].

Уміння використовувати здобутки народної педагогіки й дидактики, зокрема ідеї О. Духновича, Ю. Кобилянського, І. Огієнка, О. Пчілки, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича та ін., забезпечує етнопедагогічна компетентність. Вона інтегрує вміння філолога послуговуватися матеріалами суміжних дисциплін (історії України, фольклору, народознавства, етнографії, іноземних мов, образотворчого, театрального, кіно- мистецтва, музикознавства тощо) для ефективної реалізації навчально-виховних завдань заняття і сприяє дотриманню принципів народної етики й моралі у повсякденному житті й освітньому процесі.

Знання традицій, звичаїв, історії українського народу, патріотизм, усвідомлення себе носієм національних цінностей, відданість Україні, формування громадянської позиції тощо формують соціокультурну, або культурологічну, компетентність. Місія педагога-словесника полягає в поширенні відомостей про національні особливості українців, пропагуванні духовної культури українського народу, обізнаність із досягненнями національного та світового мистецтва (живопису, музики, театру) через глибоке осмислення рідної мови, усної народної творчості, феноменів художньої літератури, формування чіткої, однозначної національної позиції на світовій арені. Толерантне ставлення до мови, релігії, культури різних народів; презентація наукових досягнень у національному й світовому просторі через актуальні філологічні дослідження; зорієнтованість на культурний розвиток мовної особистості, вдосконалення мовного середовища – пріоритети у вихованні здобувачів, які найкраще втілюються в освітній процес через активність викладачів і власний приклад.

Емоційно-креативні характеристики педагогічної манери сучасного педагога-словесника пов'язані з поведінковою компетентністю, складовими якої є емпатія, емоційний досвід, експресивна та імпресивна емоційність, емоційна мобільність; перцептивні якості (толерантність, педагогічний такт, інтуїція, гнучкість); володіння доречними мімікою й жестами, високим естетичним смаком, творчою уявою, естетичною емпатією та емоційною стабільністю; почуття гумору, педагогічна артистичність, ораторське натхнення тощо [21, с. 34–38].

Безумовно, практичний досвід імплементації реформ у вищій школі актуалізує низку проблемних питань, на які належить знайти відповіді, й виробити механізми вдосконалення окремих аспектів організаційного, управлінського, навчально-методичного, технічного та ін. характеру. На часі розроблення державних стандартів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова та література) першого (бакалаврського), другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Гаранти згаданих освітніх програм, проектні групи, групи забезпечення потребують роз'яснень щодо присвоєння кваліфікацій за кожною з програм, аби нормативно-правова база, супровідна документація не суперечили одне одному. Українська Національна рамка кваліфікацій, про яку було зазначено, не пройшла самосертифікацію, на жаль, дотепер не стала реальним інструментом для аналізу та проектування освітніх програм, визнання іноземних кваліфікацій, допомоги у визнанні наших кваліфікацій за кордоном ще донині не зроблено [20, с. 8]. Варто шукати практичні шляхи популяризації професії педагога в Україні через формування його універсальності, багатофункційності. Вважаємо, що шлях до цього – вивчення ринку праці, зокрема запиту приватного сектору, і створення прогресивних, міждисциплінарних освітніх програм підготовки.

Отже, компетентнісний підхід є основою нових освітніх стандартів в Україні. Водночас це принцип формування змісту освітніх програм у сучасних закладах вищої освіти. Вимоги до підвищення якості підготовки сучасного словесника зумовлені інтеграцією української освіти у світовий простір, інноваційним розвитком суспільства, зміною показників конкурентоспроможності на національному та світовому ринках.

Створення оптимальних національних практико орієнтованих моделей підготовки майбутнього вчителя / викладача-філолога є актуальною науковою проблемою для системи вищої освіти сучасного

педагогічного університету. Усвідомлення місії українського словесника в суспільно-політичних реаліях сьогодення дає можливість усім учасникам освітнього процесу увиразнити роль гуманітарного складника, зокрема глибоко вивчати закони, виражальні можливості, значущість національної мови, словесні феномени художньої літератури тощо. Багатогранність і до певної міри універсальність діяльності вчителя / викладача-філолога, власне, й зумовлена ідентифікувальною, інтегрувальною, метаметодичною функціями рідної мови, можливістю через слово пізнавати світ, закони людського буття, його матеріальні й духовні прояви, передавати довід, зберігати пам'ять поколінь.

Компетентнісна освітня парадигма полягає в цілеспрямованому формуванні сучасного педагога-словесника в закладах вищої освіти. Відповідно до реалій і потреб динамічного інформаційного суспільства вища школа спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють очікувані програмні результати й компетентності випускників-філологів.

Майбутні педагоги-словесники на другому (магістерському) рівні вчатья якомога чіткіше оволодівати сучасними формами, методами й технологіями навчання, виховання й розвитку особистості, уміннями організувати освітній процес і діагностувати його результати, керувати ним з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей вихованців; методами і прийомами рефлексії та адекватної самооцінки власної педагогічної діяльності, розроблення й реалізації проєктів, програм, професійної самоосвіти і особистісного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід до підготовки вчителів / викладачів-філологів на другому (магістерському) рівні вищої освіти сприяє практико-орієнтованому характеру їхньої професійної підготовки, посиленню ролі науково-дослідної, самостійної, міжкультурної діяльності, а також вирішенню завдань, які імітують соціальні та/або професійні проблеми. Врешті оновлення підходів до формування сучасного педагога-словесника з урахуванням реалій сьогодення, спрямованістю на професійну діяльність в умовах світового та європейського освітнього простору, не тільки дозволяє готувати сучасних, прогресивних, конкурентоздатних фахівців. Виховуючи свідомих професійних учителів / викладачів-філологів, ми відстоюємо українські національні цінності, захищаємо державний та духовний суверенітет країни, зміцнюємо її духовну й інформаційну безпеку.

Література

1. Голуб Н. Компетентнісно орієнтоване навчання української мови учнів ліцею: проблеми і перспективи. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича, 15 березня 2019 року. Наукове електронне видання.* С. 4–6. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyu_stil.pdf.

2. Горошкіна О. Мета і завдання компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті членакореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича, 15 березня 2019 року. Наукове електронне видання.* С. 24–27. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyu_stil.pdf.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL: <https://lenvit.ucoz.ua/ZER.pdf>

4. Закон України Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

5. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубачева С. Е. / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

7. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Погоріла І. Л., Пометун О. І., Трубачева С. Е., Бухлова Н. В., Волобуєва Т. Б., Денисова Н. І., Нетреба В. М. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.

8. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

9. Малоїван М. В. Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Кривий Ріг, 2016. 222 с.

10. Мірошниченко В. М. Індивідуалізація самостійної навчальної діяльності майбутніх філологів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 2 (14). С. 191–196.

11. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнаюка, 2022.

URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fizh/014.01_2022.pdf

12. Освітньо-професійна програма «Українська мова і література» другого рівня вищої освіти на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 014 Середня освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Кваліфікація: Магістр освіти з української мови і літератури. Викладач української мови і літератури. Учитель української мови і літератури. Ізмаїл: Ізмаїльський державний гуманітарний університет, 2021. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/opp-mahistr-014-serednja-osvita-ukr-mova-i-lat.pdf>.

13. Петришина О. І. Лінгвоаналіз художнього тексту у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів / викладачів-філологів. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: колективна монографія* / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. С. 228–236.

14. Петришина О. І. Самостійна робота в системі підготовки магістра-філолога педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Видавничий дім «Гельветика», 2022. Випуск 43. Том 2. С. 7–11. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.1>.

15. Петришина О. І. Формування професійної мобільності майбутнього філолога. *Лінгводидактика в контексті особистісної парадигми : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 3-4 черв. 2021 р.) / Терноп. нац. мед. ун-т імені І. Я. Горбачевського МОЗ України*. Тернопіль : ТНМУ, 2021. С. 21–24.

16. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.

17. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf.

18. П'ятакова Г. П. Підготовка магістрів-філологів в університетах країн Вишеградської групи: виклики, традиції, досвід: навчально-методичний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічного та філологічного напрямів підготовки. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 246 с.

19. Болонський процес: історія, стан та перспективи. *Освітня аналітика України*. 2018. Вип. 3. С. 5–16.

20. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с. Режим URL: <https://iepor.org.ua/edu-docs/rashkevych-yu-2014.html>.

21. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання: навчально-методичний посібник. Донецьк : Каштан, 2009. 192 с.

22. Федоренко В., Ковбасенко Ю., Невінчана Н. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української та зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Зарубіжна література*. 2007. № 46. С. 18–23.

23. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications – European Commission, 2004.

URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Розділ 2.

ДОМІНАНТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ МЕТОДИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

ГЕНЕЗА ЛІСОВОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ: ВИТОКИ І СУЧАСНІСТЬ

Янкович Олександра

Сучасному суспільству притаманний прискорений розвиток новітньої техніки і технологій. Процеси технізації, автоматизації, інформатизації виробничої та освітньої сфер водночас із позитивними зрушеннями спричиняють і негативні наслідки для людини, як-от: зменшення рухової активності, нестача реального спілкування, залежність від гаджетів та інтернету тощо. Збільшується тривалість часу, який діти проводять перед екраном телевізора, смартфона чи монітором комп'ютера. Урбанізація, індустріалізація, комп'ютеризація та супутні соціальні зміни призводять до порушень сенсорної сфери, мовлення юних здобувачів освіти. Натомість фіксується небезпечне явище, яке має ознаки діагнозу «синдром дефіциту природи».

Ця тенденція вияву інтересу, часто надмірного, до новітніх пристроїв особливо помітна в розвитку дітей, починаючи з наймолодшого віку. Тому в дошкільній освіті тривають пошуки балансу між традиціями та інноваціями: у дітей формується культура інженерного мислення та задовольняється хліборобський інстинкт (прагнення порпатися в землі, садити квіти, досліджувати докiлля); втілюються принципи природовідповідності, «педагогіка калабані», які найповніше відображені в лісових дитячих садках. Створення цих закладів є водночас вирішенням проблем посилення мотивації до суспільного дошкільного виховання, освіти для сталого розвитку та здоров'яутворення.

Лісові дитячі садки зараз набули популярності в багатьох країнах Європи, зокрема і в Польщі. Інтерес до освітніх закладів цієї держави пояснюється кількома причинами. Польща межує з Україною, має з нею давні історичні корені, спільні традиції щодо поцінування освіченості. Саме Польща однією з перших підтримала Україну в протистоянні з російським агресором під час війни, допомагає перемогти одвічне зло, надає притулок біженцям, лікувальну допомогу постраждалим, залучає до навчання українських дітей та молодь.

Досвід європейських лісових садків, передусім польських, є цінним для українського дошкілля, адже наша країна перебуває на етапі зародження лісової освіти. Ця інновація є привабливою для науковців, педагогів, здобувачів та батьків, оскільки природа є джерелом здоров'я, яке завжди необхідно зміцнювати, а особливо зараз через негативні наслідки повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Процеси модернізації дошкільного виховання в Польщі досліджують Й. Карбовнічек (J. Karbowniczek) [21], М. Квасневська (M. Kwaśniewska) [21], А. Клім-Клімашевська (A. Klim-Klimaszewska) [43], Б. Мажец (B. Marzec) [25], Б. Сурма (B. Surma) [21] та ін.

Зокрема, М. Квасневська, аналізуючи нові тенденції дошкільного виховання в Польщі, зауважила перехід від технологічної орієнтації до гуманістичної альтернативи, виникнення плюралістичних форм і методів освіти дітей [21, с. 83, 104]. Окрім цього, звернула увагу на тенденцію до педагогічного новаторства, створення альтернативних закладів [21, с. 114].

Б. Мажец, усебічно вивчивши зміни в дошкільлі на переломі ХХ та ХХІ ст. (1989–2017 рр.), охарактеризувала найважливіші інновації, а саме: «Дитячий садок без іграшок», «Двомовний дошкільник», «Граємося і розвиваємося, або Нещоденні п'ятірки». І хоча в переліку немає лісових садків, однак є елементи, притаманні лісовій освіті, наприклад проведення таких тематичних днів: «Свято вітру», «День води», «Свято веселого каштаніка», «День картоплини», «Буря кольорових листків», «День сонечка» тощо [25, с. 394].

Інновації дошкільної освіти в Україні студіюють Г. Беленька [1], О. Голюк [40], К. Крутій [40], І. Кузьма [40], Т. Науменко [1], О. Половіна [1], Г. Чайковська [12] та ін. Зокрема, учені (О. Голюк, К. Крутій, І. Кузьма, Г. Чайковська) відобразили природознавчий компонент у STEAM-освіті та її спільні вектори з освітою для сталого розвитку, у якій розглядається екологічне виховання.

Н. Ошуркевич проаналізувала педагогічні технології й форми екологічного виховання дошкільнят. Одними з таких є екологічні стежини як завчасно визначений маршрут по певній місцевості, де розташовані унікальні та типові для певної місцевості об'єкти: різні групи рослинності, водойми, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо [10, с. 68].

Заклади дошкільної освіти, у яких відбуваються тісні контакти дитини з природою, досліджують такі українські вчені: О. Граб [7], О. Гришко [3], Л. Клевака [3], К. Крутій [6; 7], Н. Ошуркевич [10],

О. Попович [7] тощо; польські науковці: У. Ордон (U. Ordon) [29], Й. Петшак-Завадка (J. Pietrzak-Zawadka) [31], А. Преус (A. Preuss) [16], Я. Романяк (J. Romaniak) [34], Р. Ришка (R. Ryszka) [37], М. Хріст (M. Christ) [15], Ю. Шлаужис (Ju. Szlaużys) [41] тощо.

Автори (О. Гришко, Л. Клевака, У. Ордон, Н. Ошуркевич, Й. Петшак-Завадка, А. Преус, М. Хріст, Ю. Шлаужис та ін.) відобразили історію, концепцію виховання, функції лісових дитячих садків. Зокрема, У. Ордон зазначає, що термін «лісові дитячі садки» вперше було використано у 1954 р. у Данії [29, с. 114]. У публікаціях науковців ці заклади мають різні назви: освіта на природі, експериментальна освіта, лісова школа тощо.

Інновацією лісової освіти Данії є виїзні дитячі садки, які описали О. Гришко, Л. Клевака: «Батьки приводять дітей до «пункту збору», звідки їх вивозять до лісу на спеціальному автобусі. Там дітлахи граються, бігають і пустують досхочу, практично весь день проводячи на свіжому повітрі незалежно від погоди. ...Маленьким туристам, які відвідують лісовий садок, неодмінно дають із собою дощовики й гумові чобітки. Ступінь дитячого забруднення на кінець дня в будь-якому садку, на думку батьків, прямо пропорційний отриманій користі. Ігри, заняття й розваги повністю зав'язані на природному середовищі: у ролі іграшок виступає листя, пташині пір'їнки, камінці, глина й пісок, палички, шматочки кори, шишки тощо. Дошкільники здійснюють пошук маленьких лісових звірів, спостерігають за комахами, рослинами. Увечері в призначений час дітей знову повертають туди, звідки вивезли вранці» [3, с. 360].

У жодному з виявлених джерел, що присвячені ретроспективному аналізу неформальних закладів для дошкільників, не зазначається, що «Школу радості» для шестирічних дітей (на той час це був дошкільний вік) створив український класик педагогіки В. Сухомлинський у 1951 р. На нашу думку, ця школа є фундаментом лісової освіти. Така школа під блакитним небом з'явилася швидше за відомі у світі лісові садки й описана в книзі «Серце віддаю дітям» [11]. Її результати за значимістю не поступаються сучасним досягненням, які описані в наукових розвідках. Аналізуючи навчання на природі В. Сухомлинського, Л. Колток та А. Мельникович використовують термін «технологія проведення уроків милування». Варто зауважити, що названа технологія є актуальною в сучасному освітньому просторі, зокрема і в лісових закладах [5].

Учені (Й. Петшак-Завадка, А. Преус, М. Хріст, Ю. Шлаужис та ін.) студіюють концептуальні засади лісової дошкільної освіти. Вони

зазначають, що в лісових садках реалізуються ідеї педагогіки М. Монтесорі, Вальдорфської педагогіки, педагогіки пригод, концепція американського педагога, просвітителя природи Дж. Корнелла та інші прогресивні міркування.

К. Кіміц (K. Kimic), К. Кундзевич (K. Kundziewicz) проаналізували низку програм лісових садків Польщі, зазначивши їхню різноманітність та змістовну насиченість, спрямованість на фізичний, емоційний, соціальний, пізнавальний розвиток [22, с. 361]

О. Гришко, Л. Клевака виявили, що попри відмінності таких закладів, які функціонують в різних країнах світу, є й спільні риси: діти перебувають на вулиці майже постійно, незалежно від погоди; немає жорсткої освітньої програми – діти самі обирають активності; практикується прикладне навчання через власний досвід; розуміння довкілля та власної відповідальності за нього [3, с. 361].

Сьогодні лісові дитячі садки популярні в Данії, Чехії, Австралії, США, Шотландії, Японії, Південній Кореї та Канаді. У Німеччині їх налічується більше 1500 [3, с. 359]. Функціонують вони також і в Україні, зокрема в Київській, Івано-Франківській, Львівській областях тощо. Проте їхня діяльність ще не достатньо відображена в наукових працях.

Заклади для дошкільнят крізь призму принципів природовідповідності й здоров'язбереження, а також терміна «педагогіка калабані» досліджують О. Граб, К. Крутії, О. Попович та ін. Дотримання названих принципів є вкрай важливим як для самореалізації дитини, так і для зміцнення здоров'я. Науковці доводять, що не треба створювати дітям стерильні умови життя: чим ширшим буде «знайомство» дитини з бактеріями, алергенами з раннього віку, тим краще він буде захищений у майбутньому від різних захворювань [6, с. 4]. Чимало приємних відчуттів викликають ліплення глиняних скульптур і танці в багнюці, зазначає К. Крутії [6, с. 4]. Науковець орієнтує вихователів на використання в освітньому процесі дошкільників глини, піску та інших природних матеріалів.

Можемо стверджувати, що вихованню дітей у закладах дошкільної освіти на засадах «педагогіки калабані» і в лісових дитячих садках притаманні спільні риси. Проте також є істотні відмінності, які необхідно визначати задля вдосконалення освітнього процесу.

Незважаючи на нечисленні напрацювання науковців щодо історії, засад, форм, методів роботи в лісових дитячих садках у європейських країнах, діяльність цих закладів у Польщі й Україні є

малодослідженою передусім вітчизняними вченими. Окремі історико-педагогічні здобутки не висвітлені в ретроспективному аналізі.

Отож актуальним є вирішення проблеми відображення організації лісових дитячих садків у Польщі й Україні, виявлення можливостей використання перспективних ідей в сучасному освітньому просторі.

У системі польської дошкільної освіти функціонують три типи закладів: ясла (**żłobek**) для дітей від 1 до 3 років, дитячий садок (**przedszkole**) – з 2,5 до 5 років, **підготовча група (zerówka)** – обов'язковий «нульовий клас» для 5–6-річних малюків, які через рік підуть до школи. Є державні та приватні дошкільні заклади; серед приватних профільних – екологічні.

У дошкільному закладі екологічного профілю вихователі особливу увагу звертають на контакти дитини з природою для особистого оздоровлення та збереження довкілля. У дошкільників виховують любов до навколишнього світу [9, с. 181].

Близькими за змістом і формою до екологічних є лісові дитячі садки, які набувають усе більшої популярності. Це альтернативні освітні заклади, у яких форма навчання відрізняється від запропонованої в традиційних, державних. Це заклади «без стелі та стін». У них діти постійно (незалежно від погоди, пори року) перебувають на свіжому повітрі. Ігри та розваги відбуваються навколо природних об'єктів (дерев, водойм). Діти граються з шишками, палицями, пташиним п'р'ям, водою і глиною, а не з іграшками фабричного виробництва. Вихователі лісових дитячих садків є помічниками, але не керівниками групи [3, с. 359].

Причиною створення таких закладів стало незадоволення батьків та педагогів обмеженнями традиційної дошкільної освіти, а також прагнення впроваджувати інновації, що є привабливими для дітей [41, с. 96].

Побутує думка, що ідея лісової дошкільної освіти виникла в Скандинавії у 50-х рр. ХХ ст. Проте вчені (Л. Клевака, О. Гришко) визначають і більш ранні терміни появи цієї інновації, уважаючи, що впровадженням методики життя в гармонії з природою німецького католицького священника С. Кнайпа (S. Kneipp) у 50-х–80-х рр. ХІХ ст. було закладено фундамент для створення лісових садків [3, с. 358]. Метод Кнайпа базується на 5 ключових підходах: лікувальна сила води (гідротерапія), фізична активність (чергування зміни навантажень на організм/стану спокою), здорове харчування, лікарські рослини (фітотерапія), здоровий спосіб життя – помірність, душевна рівновага та баланс [3, с. 358].

Однак думка про появу лісової освіти у XIX ст. є доволі дискусійною. Відповідно до підходу, що фундамент лісових дитячих садків було закладено розробкою методики гармонії людини і природи, можна стверджувати, що ідеї природовідповідного вільного виховання, обґрунтовані у XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо, є ще більш раннім етапом у генезі лісової дошкільної освіти. Французький просвітитель наголошував на важливості контактів дитини з природою від народження: «Повітря впливає на дитячий організм особливо в перші роки життя. Воно проникає в усі пори м'якої й чутливої шкіри, потужно впливає на сформовані тканини, залишає сліди, які ніколи не стираються» [35, с. 41].

Вільне виховання, яке обґрунтував Ж.-Ж. Руссо, є характерною рисою лісової освіти та притаманне для «педагогіки калабані». Учені М. Хрїст, А. Преус також простежують зв'язок між лісовими дошкільними закладами та методикою М. Монтессорі.

Отож існує декілька передумов виникнення лісової освіти дітей. Тому для пошуку першооснови лісових дошкільних закладів необхідно звернутися до історії виховання дошкільників у лісі. І тут, вважаємо, пріоритет належить Україні, а також Скандинавським країнам, передусім Данії.

У 1951 р. український педагог В. Сухомлинський заснував школу під блакитним небом («Школу радості») для шестирічок (дітей дошкільного віку) у селищі Павлиш на Кіровоградщині. Класик педагогіки писав: «Наша школа буде під блакитним небом, на зеленій травичці, під гіллястою грушею, на винограднику, на зеленому лузі [11, с. 30]. ...Життя «Школи радості» не обмежувалося строгим регламентом [11, с. 38]. ...Ми не сиділи на місці, ходили по полях і дібровах [11, с. 46]. ...У нас стало правилом: жодної хвилини в осінні, весняні і літні дні діти не повинні бути в приміщенні. У перші 3–4 тижні «Школи радості» діти проходили щодня 2–3 кілометри; на другий місяць – 4–5; на третій – 6. І все це серед полів і лук, у дібровах і в лісі» [11, с. 49]. Такі засади діяльності «Школи радості» аналогічні тим, які існують у лісових школах-садках.

При Павлиській школі були створені оранжерея, кролеферма, пасіка, фруктовий сад, виноградник, голуб'ятня тощо [11, с. 19]. Досвід навчання, оздоровлення дітей класик педагогіки відобразив у книзі «Серце віддаю дітям», яка була видана у 1969 р. Саме в ній В. Сухомлинський описав заняття на природі (у саду, в полі, лісі), сприятливий вплив мальовничих краєвидів на розвиток розумового потенціалу шестирічок. Він зазначав: «Природа мозку дитини

потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед – серед природи. ...Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються...» [11, с. 34]

Під час уроків серед природи В. Сухомлинський наголошував на тому, що «слово народжується в спілкуванні дитини з природою». Саме таким шляхом він намагався навчити учнів пізнавати й розуміти життя природи. Опіраючись на відчуття школярів, педагог розповідав про дерева, квіти, листочки, трави, природні явища. Під час таких уроків діти милувалися степом, прислухалися до шуму дерев, співу птахів.

У Павлівській школі було створено «Кімнату думки», «Куточок мрій», «Куточок краси», «Кімнату казки», «Острів чудес», «Сад здоров'я». Педагог намагався створити такі умови для навчання дітей, які б сприяли здивуванню, переживанню почуттів подиву перед прекрасним і водночас мисленню та аналізу.

У своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський вдавався до різноманітних прийомів навчання та виховання. Уже з перших подорожей у природу педагог намагався розвивати у школярів уміння фантазувати. На його думку, споглядання «живих» картин природи збуджувало уяву дітей, і вони починали фантазувати: «...задумливі погляди дітей спрямовані на захід сонця. Воно сховалося за обрієм, по небу розлилися ніжні барви вечірньої зорі. «Ось і пішло сонечко на відпочинок», – каже Лариса, і її обличчя стає засмученим...» [11, с. 168].

Завдяки урокам милування, на яких діти, окрім спостереження за природою, вчилися думати, було створено 300 сторінок «Книги природи», які містили 300 спостережень, 300 яскравих картин.

Процес пізнання на уроках серед природи неодмінно чергувався з грою. Однак ці ігри теж мали на меті знайомство молодших школярів із навколишнім середовищем, явищами та процесами в ньому, з рослинами, тваринами та їхнім способом існування в докільлі.

Працюючи з дітьми, відомий педагог не забував і про емоційний та естетичний аспекти організації праці. Перебування тривалий час на свіжому повітрі серед природних об'єктів, пізнання навколишнього світу, формування бережливого ставлення до нього, відповідальності за власні дії, виховання любові до природи і милування нею, розвиток емоційної та сенсорної сфери учнів, турбота про здоров'я вихованців, їхні партнерські стосунки з учителем – ці риси притаманні «Школі радості» В. Сухомлинського, а також лісовим школам і садкам.

Детальний аналіз життєвого шляху, творчості В. Сухомлинського здійснили як вітчизняні вчені, так і польські. Одним із таких є М. Библюк (M. Bybluk), який акцентував увагу на впливові суспільно-політичних чинників на теоретичну, а також практичну діяльність класика української педагогіки [13, с. 117–120].

Проте не виявлено наукових джерел, у яких було б указано, що «Школа радості» (школа під блакитним небом) В. Сухомлинського для дітей шестирічного віку – це передумова генези лісової освіти. Натомість загальноприйнятим є думка, що перший лісовий садок створений у 1954 р. Данська мама Е. Флаутау разом зі своїми дітьми часто ходила гратися в ліс. Одного разу вони прихопили із собою ще й дітей сусідів, тому що в дитячих садках місць бракувало і малюки лишалися вдома. Згодом Е. Флаутау помітила, що ліс і природа в цілому позитивно впливають на дітей, які розкриваються, невимушено спілкуються, відчувають себе вільними. Тому батьки цих дітей проявили ініціативу створити найперший лісовий садочок [3, с. 358].

Таке ж виховання, що ґрунтується на явищах циклічності природи і пір року, було започатковане у 60-х рр. ХХ ст. у Швеції. Його засновник – Г. Фром (G. Frohm) [16, с. 147].

Зараз у Швеції функціонує понад 200 закладів на засадах єдності з природою та здоров'язбереження. Скандинавські педагоги розробили концепцію цілковитої інтеграції дитини з природою.

У середині ХХ ст. ідеї лісових садків перейняли в Німеччині. Лісів там багато, і вони стають для дітей частиною світогляду. У 1968 р. У. Субен (U. Suben) відкрила перший німецький лісовий дошкільний заклад у Вісбадені (Wiesbaden) [29, с. 114]. Це була її приватна ініціатива, оскільки не дочекалася згоди влади.

Лише від 1993 р. у Німеччині офіційно визнано лісові садки як форму дошкільної освіти, як державні заклади, що дофінансовуються, хоча це теж залежить від федеральної політики [16, с. 148].

Ключовим у лісових дитячих садках є уявлення про людину як компонент природи, тому вона може жити та розвиватися лише в умовах гармонії з довкіллям. На цих засадах відбувається вибір місця розташування: у лісах, парках чи поблизу них, а також поряд із луками.

Альтернативні заклади вирізняються більшою автономією і самоврядністю. Вони функціонують здебільшого на кошти батьків і лише частково фінансуються з використанням фондів та пожертв. Висока плата за перебування в таких садках саме і є головною перешкодою для вибору цієї форми дошкільної освіти.

Засади виховання і програма навчання визначаються організаторами закладів, однак мусять відповідати формальним вимогам, щоб їхня діяльність не суперечила освітнім законам і стандартам [41, с. 96].

На сучасному етапі лісова дошкільна освіта стає все більш популярною в Польщі. Окрім розвитку життєвих компетентностей, нарощування інтелектуального потенціалу дошкільників, у таких закладах усувається проблема недостатності зв'язків із природою, яка спричинює розлади когнітивних, емоційних процесів, відбувається попередження цивілізаційних хвороб [31, с. 18].

Концепції виховання через безпосередні контакти з природою в Польщі з'явилися у 20-х рр. ХХ ст. У 2016 р. В. Сонельський (W. Sonelski) та А. Магера (A. Magiera) проаналізували тексти М. Родзевичувни (M. Rodziewiczówna) («Літо лісових людей» – «Lato leśnych ludzi»), Ф. Вислоуха (F. Wyslouch) («Ковзанка» – «Ślizgawka») та М. Заруського (M. Zaruski) («На бездоріжжях тажанських» – «Na bezdrożach tarzańskich»), довівши, що вони ідеально відповідають тенденції виховання через переживання й пригоди на тлі дикої природи.

Ця ідея також покладена в основу польського харцерського руху. Повернення до природи в дошкільному вихованні є продовженням важливих освітніх тенденцій. У Польщі, на жаль, вони не є такими тривалими й популярними і не отримали такого визнання серед теоретиків та практиків навчання й виховання, як, наприклад, у Німеччині. Там традиція лісових дитячих садків налічує понад 60 років.

Ідея лісових закладів у Польщі з'явилася у 2010 р. у Кашубії (історична область над Балтійським морем на півночі Польщі) – в Бродниці Гурній (Brodnica Górna), а у 2014 р. перший такий садок (przedszkola leśne) був організований на Живеччижні (Żywiecczyzna). Через рік, у жовтні 2015 р., з ініціативи батьків у Білостоці (Białystok) було створено лісовий дитячий садок «Пущик» («Puszczyk»). Концепцією цього закладу передбачено, що діти 80 % часу проводять на свіжому повітрі [41, с. 97].

У 2018 р. у Польщі налічувалися вже 34 лісові дошкільні заклади в 10 воєводствах [29, с. 116; 31, с. 16].

Попри те, що лісова дошкільна освіта з великими труднощами здобуває собі прихильників, досягненням Польщі є майже 30-літня традиція інформування населення про роль лісу як екосистеми,

компонента навколишнього середовища, джерела благополуччя людей.

Необхідно зазначити, що протягом багатьох років лісова освіта асоціювалася з формальною, тобто з діяльністю лісівничих факультетів (факультетів лісового господарства) університетів. У них здійснювали підготовку майбутніх спеціалістів із лісового господарства. У 1994 р. навіть було створено спеціальні структури, які рекламували лісову освіту в інформаційному просторі [41, с. 99]. Її поширення стало одним із найважливіших завдань державних лісових господарств. Завдяки цій освіті люди набувають знання з тем середовища і лісової економіки, збалансованого розвитку, раціонального природокористування. Водночас популяризувалася професія лісника [41, с. 99].

Лісова освіта є складовою екологічної освіти, яка охоплює знання проблем охорони навколишнього середовища, – бережливе ставлення до природних ресурсів, зокрема до натуральних сировинних, їхнє ощадливе використання тощо.

Поняття екологічної освіти та збалансованого розвитку, їхній взаємозв'язок були визначені у 1992 р. в Ріо-де-Жанейро. Тут, у Бразилії, відбулася друга Конференція ООН із питань природного середовища та розвитку, яка мала назву «Саміт Землі». Одним із підсумкових документів цієї Конференції є Декларація щодо напряму розвитку, охорони та використання лісів. Документ включає навчання основ сталого розвитку та формування навичок цілісного мислення для розуміння потреб людини й природи. У ньому сформульовані виховні цілі, якими передбачено формування екологічних переконань, бажаних особистісних рис, виховання поваги до культурної та природної спадщини країни, любові до довкілля, тваринного й рослинного світу.

В. Оконь, трактуючи термін «екологічна освіта», зазначав, що це, як і будь-який інший вид освіти, процес цілеспрямованих змін в особистості учня, який передбачає формування школяра на основі інтеграції навчання й викладання та збереження його суб'єктності [28, с. 129]. Адже саме розвиток індивідуальності й особистості кожної дитини є основним завданням освітнього процесу. Що ж до екологічної освіти, то її метою є формування в учнів позитивного, емоційного ставлення до людей і навколишнього середовища, а також уміння пізнавати світ і використовувати для цього відповідні методи, прийоми і засоби.

У системі екологічного виховання Польщі особлива роль відводиться екологічним дошкільним закладам та лісовим дитячим садкам.

В екологічних садках, які є профільними приватними закладами, діти вчаться бережливо ставитися до довкілля, дізнаються, яке значення мають для людей ліси та дикі тварини, як можна заощаджувати електроенергію чи воду, навіщо та в який спосіб треба сортувати сміття. У програмі дошкільних занять заплановані численні екскурсії, пікніки, тематичні заходи: День лісу, Свято печеної картоплини та ін.

Діти мають безпосередній контакт із природою, опікуються тваринами, які живуть при дошкільних екологічних закладах, саджають рослини і доглядають за ними. На території таких дошкільних закладів, зазвичай, є малий ботанічний сад або лісок.

Також вихованці вчаться споживати корисну їжу. Заклади цього типу приймають дітей з алергією, вегетаріанців і дошкільнят, які змушені дотримуватися спеціальних дієт. У таких закладах запропоновано збалансований режим харчування, який підходить усім дітям, тому батькам не потрібно змінювати встановлених сімейних принципів харчування [9, с. 181].

Екологічні дитячі садки не є ідентичними до лісових. Безумовно, є спільні риси. Це, наприклад, формування бережливого ставлення до природи. Але є і суттєві відмінності. Лісові дитячі садки не є масовими. Їхній розквіт – справа майбутнього. Створення таких закладів піддається рефлексії [3, с. 12].

Функціонування лісових дитячих садків регулюється розпорядженням Міністра національної освіти від 28 серпня 2017 р. «Про види інших форм дошкільної освіти, умови їхнього створення та порядок діяльності» [36]. У цьому розділі монографії ми їх витлумачуємо як форму альтернативної освіти [29, с. 115].

Наповнюваність групи не перевищує 20 дітей віком від 3 до 6 років. Більшу частину дня з дошкільниками проводять двоє (троє) вихователів. Діти приходять належним чином одягнені – у водонепроникному одязі. Вихователі мають мобільні візки, у яких зберігають необхідний змінний одяг [31, с. 16].

Розпорядок дня лісових садків суттєво відрізняється від традиційних. Вони функціонують із 7.30 до 17.00. Розпочинається день із ранкового збору, розмов та ігор, обговорення запланованих заходів. Згодом – сніданок. Після їжі – час для запланованих заходів, виконання творчих завдань. Далі – обід. Після обіду – відпочинок.

Діти можуть лежати, спати в ліжках, гамаках, наметах. Також після обіду підводяться підсумки дня.

Дошкільники проходять логопедичну діагностику, вивчають іноземні мови, мають заняття з ритміки. Цікавою є математична освіта. Вона реалізується завдяки аналізу щоденного досвіду, проведенню дошкільниками математичних вимірів і розрахунків [41, с. 102]. Але передусім лісові дитячі садки сповнені спонтанного руху і вільної розваги [31, с. 16].

У програмі занять дотримано балансу між індивідуальною та груповою роботою.

У лісових садках дошкільників виховують у злагоді з природою. В еру технологій діти, зазвичай, не мають можливості спостерігати за мальовничими краєвидами, рослинним та тваринним світом, адже ростуть в умовах прискорених темпів життя, у якому немає часу зупинитися і милуватися природою. Крім цього, дошкільники краще пізнають тваринний і рослинний світ екзотичних країн, ніж тих територій, котрі є поруч їхніх домівок, або про котрі дізнаються із книжок, збірок казок. Різноманітність природних явищ, багатство кольорів і форм пробуджує цікавість до світу. Діти охоче шукають відповіді на питання, які виникають під час перебування надворі [41, с. 103].

Природний простір є сприятливим для отримання дошкільниками необхідних знань і вмій, формування в них бережливого ставлення до довкілля, поваги до історичного та культурного середовища. У лісових закладах малята граються і навчаються в природному оточенні [41, с. 100].

Організатори і вихователі лісових дитячих садків черпають натхнення з різних джерел. Водночас ці заклади об'єднують такі характеристики: проведення часу на свіжому повітрі, використання замість іграшок природних матеріалів, того, що діти знайдуть собі на землі і що самі збудують, партнерські стосунки з дорослими.

В організації лісової дошкільної освіти Польщі використовуються ідеї педагогіки проживання подій і пригод (*pedagogika przeżyć i przygody*), М. Монтесорі, Р. Штайнера, Дж. Корнелла тощо. Основою цих концепцій є трактування кожного дошкільника як відкривача, визнання його суб'єктності, реалізація цілісного підходу, відповідно до якого дітям треба створити умови й простір для гармонійного розвитку в природному середовищі з використанням ігор і забав. Більшості з того, що дитина повинна опанувати в ранньому віці, не можна навчитися; вона повинна це відкрити й засвоїти через ігри та

забави. Філософія навчання з використанням гри має давні корені. Ще Платон зазначав, що дитина найкраще навчається завдяки іграм у сприятливому середовищі, гарному оточенні [23, с. 54].

В організації лісових садків вагомими є ідеї та методика праці з дітьми М. Монтесорі. У Польщі має велику популярність виховання відповідно до засад цієї італійської освітянки. Із 90-х рр. ХХ ст. відбувається розквіт садків, у яких використовується методика М. Монтесорі. Один із перших таких закладів був створений у Любліні. Закономірно, що перші лісові садки виникли при школах М. Монтесорі. Вони були засновані у 2014 р. у Пшиленкові (Przyłękow), Кшижувках (Krzyżówka (część wsi Strzeżów Drugi)) і Кошараві Бистрій (Koszarawa Bystra). А згодом їх створили у Варшаві [29, с. 116–117].

Педагогіка М. Монтесорі має такі спільного риси з ідеєю лісових садків:

1. Змішані різновікові групи (3–6 років).
2. Виховання – це розпізнавання, спостереження і допомога дитини в розвитку.
3. Увага до емоцій дитини, її потреб і діяльності.
4. Близькі контакти з природою.
5. Уроки тиші. Контроль руху, медитаційний рух.
6. Відмова від традиційних іграшок.
7. Дозвіл (право) на помилки без остраху бути розкритикованим.
8. Форма проведення вільного часу – реалізація багатьох активностей одночасно [41, с. 104].

У лісових садках і в закладах за системою М. Монтесорі віддають перевагу змішаним віковим групам, що забезпечує багатосторонній розвиток як старших, так і молодших, навчання співпраці, різних форм спілкування.

Відповідно до методики М. Монтесорі дитина отримує освіту в середовищі, розділеному на 5 зон, серед яких космічна (природнича). Але йдеться не лише про вивчення навколишнього світу, а й про формування відповідальності за власні дії в природі. Передбачається також, щоб діти повинні доглядати за рослинами, тваринами. Такий вид занять, а також формування відповідальності за поведінку в навколишньому середовищі дуже зближує педагогіку італійської вченої та дошкільну лісову освіту. Окрім цього, спільною рисою є самостійність дітей, визначення ними темпів роботи.

Лісову освіту порівнюють також із Вальдорфською педагогікою, яку заснував Р. Штайнер. Характерними рисами його методики є такі:

організація різновікових груп дітей від 3 до 6 років; використання лише природних матеріалів; відсутність традиційних іграшок, створення саморобних – солом'яних мобілів, ляльок із натуральних матеріалів (з дерева, глини); самообслуговування; партнерські стосунки вихователів та дітей; відсутність будь-якого примусу. Згідно з методикою Р. Штайнера необхідно зберігати гармонію тіла, душі й духу, а запорукою успіху він вважав емоційну рівновагу. Позитивні враження, що їх діти отримують у садку, – це також характерна риса лісової дошкільної освіти. Необхідно наголосити на формуванні відповідальності як того, що зближує лісову освіту й Вальдорфську педагогіку. Однак, звичайно, є й відмінності, наприклад перебування поза будинком під відкритим небом близько 80 % часу.

Науковці А. Преус, М. Хрїст та ін. часто-густо порівнюють лісові садки та заклади освіти, що працюють на основі методик або М. Монтесорі, або Р. Штайнера. Проте варто здійснити порівняльний аналіз усіх концепцій, а не лише вказаних двох, адже така наукова праця володіла б великим виховним потенціалом, спонукала б дорослих не лише до партнерських стосунків із дитиною, перебування на природі, а й до формування відповідальності за свої дії в навколишньому середовищі.

В основу лісових садків Польщі також покладають концепцію американського педагога, просвітителя природи Дж. Корнелла (J. Cornell). Автор навчає, як стати провідником у навколишньому середовищі для дитини. Цю думку він розвиває у педагогічній теорії та на практиці, зокрема на курсах [29, с. 117]. Дж. Корнелл є автором оригінальної системи навчання (flow learning), що передбачає виконання чотирьох необхідних дій:

1. Навчання ентузіазму: залучення дитини до фізичної активності.
2. Зосередження уваги на темі або досвіді, що сприяє відкритості.
3. Набуття безпосереднього досвіду, завдяки якому дитина інтуїтивно відчуває важливість діяльності.
4. Передача натхнення, створення настрою на основі попередньої діяльності, налагодження групових зв'язків під час роздумів про ліс [29, с. 118].

Дж. Корнелл розробив приклади вправ, ігор. Його праця «Ділимося з дітьми природою» перекладена 20 мовами [29, с. 118].

У системі лісової освіти важливими є не лише концептуальні засади, а й вибір місця розташування садків, щоб діти могли постійно контактувати з живою природою. Тому такі заклади створюють на лоні природи. Найчастіше обирають ліс. Використовуються будівлі,

інтегровані в лісовий ландшафт: будинки, споруджені з глини або із солом'яним дахом.

Основою освітньої програми є спонтанні ігри, вибір яких залежить від пори року та погоди. Діти бігають, стрибають, долають природні перешкоди, якими є гілки, круті схили, калюжі. Таким чином, дика природа завдяки своїй привабливості і притаманними їй цінностями – гарне середовище для навчання. Лупа, книга, альбом з описом рослин і тварин – усе це є «на озброєнні» у дітей та вихователів.

У лісових садках порівняно легко моделювати ситуації, які вимагають залишити зону комфорту, докласти фізичних зусиль, наприклад, для сходження на гору [31, с. 13].

Уміння долати труднощі є особливо цінним в умовах сьогодення. Усе частіше педагоги висловлюють стурбованість стосовно того, що сучасні діти звикли жити легко, натомість не привчені чинити опір перешкодам. Як засвідчують спостереження за перебуванням дошкільників у лісових садках, саме дика природа є засобом формування вміння переборювати труднощі, досягати цілей, що є передумовою формування успішної особистості.

У програмі роботи – не лише рухливі ігри та ігри з використанням природних матеріалів, а й походи. Діти носять рюкзаки з обідом та гарячими напоями. Процесом пізнання світу керують педагоги, які люблять природу [16, с. 153], [29, с. 118–119].

Зрозуміло, що за таких умов актуальною проблемою є безпека життєдіяльності. У лісовому садку діти вдаються до ризикованих дій: переходять через струмок по слизьких хитких каменях, лазять по гілках дерев тощо. Не обходиться без падінь, синців, подряпин, укусів комарів. Проте саме так, переборюючи невдачі, роблячи висновки, діти вчаться досягати успіху [29, с. 119].

Водночас вихователі готові до надання першої допомоги. Вони мають набори для видалення кліщів, сонцезахисний крем, засіб від укусів комах. За необхідності можуть зателефонувати в екстрену службу.

У лісових садках діти навчаються брати відповідальність за власні дії в природі. Це хороша школа духовно-морального розвитку, громадянського, естетичного виховання, формування креативності, критичного мислення.

Цінність лісових садків як форми дошкільної освіти полягає також у тому, що вони спонукають батьків проводити з дітьми більше часу на природі [31, с. 13].

У 2016 р. у Білостоці (Białystok) засновано польський Інститут лісових садків з метою інтеграції діяльності закладів такого типу для дошкільників, обміну досвідом, перейняття найкращих практик у галузі лісової освіти [29, с. 118]. Створення координаційних, просвітницьких органів не є чимсь істотно новим. Необхідно зазначити, що аналогічні інституції існують і в інших країнах, наприклад, у США є Асоціація педагогів лісових садків.

Польські теоретики та практики дошкільного виховання зазначають, що, незалежно від використовуваних концепцій (чи то педагогіка Монтесорі, чи Вальдорфська педагогіка, чи потокове навчання), організатори лісових садків наголошують на позитивному впливі природного середовища, лісу на освіту дітей, на їхній фізичний, психічний, соціальний розвиток. У таких закладах значно менше дітей із вадами зору, порушенням постави, натомість вищий імунітет. Малюки володіють кращими здібностями, логічним мисленням, виявляють причиново-наслідкові зв'язки, мають розвиненіші комунікативні навички, уміння співпрацювати, дружити, ніж це є у традиційних дошкільних закладах тощо [29, с. 118].

Заслуговує на увагу особистість вихователя лісового садка. Це людина, яка понад усе любить природу, дітей, віддана своїй роботі, у якій вбачає радше місію, ніж професію.

Концепція лісових садків студіюється в польській педагогічній науці, проте розвідки на теми лісової дошкільної освіти здійснюються недостатньо, перебувають у зародковому стані. Частіше про лісову освіту дошкільників пишуть ентузіасти [41, с. 104]. У гроні вчених Польщі є популярними нечисленні праці британських науковців Л. О'Браєн (L. O'Brien) та Р. Мюррея (R. Murray), а також Дж. Коатс (J. Coates) і Х. Пілмот-Вілсон (H. Pimlott-Wilson) [41, с. 104].

Результати досліджень Л. О'Браєн та Р. Мюррея засвідчують низку переваг перебування в лісових школах: формування впевненості в собі, адже діти мають свободу, час і простір для навчання і демонстрації незалежності; розвиток соціальних умінь, бо діти краще усвідомлюють наслідки власних дій під час взаємодії з ровесниками (робота в команді, у ситуаціях обміну інструментами, участь у спільних іграх та забавах), та комунікативних, що пов'язано з використанням мови на основі сенсорного досвіду; посилення мотивації та здатності зосереджуватися завдяки милуванню лісовою місцевістю; добрі фізичні навички (витривалість, вправні рухи), ґрунтовні знання й розуміння інформації на основі інтересу до навколишнього середовища, любові до природи, прагнення її

охороняти; виникнення нових перспектив для вчителів (вони краще пізнають та розуміють дітей під час навчання в лісових школах, спостережень за малюками в природі); наявність ефекту хвилі (розповіді дітей про їхні враження в лісі зумовлюють бажання друзів та родини також частіше проводити час на лоні природи) [16, с. 152], [10, с. 70].

Перші польські публікації на цю тему авторства Е. Паламер-Кабацинської (E. Palamer-Kabacińska), А. Лесьни (A. Leśna) і А. Бонк (A. Bąk) стосувалися педагогіки пригоди і були опубліковані у 2012–2014 рр. [41, с. 97], [29, с. 115].

Польські вчені (У. Ордон, Р. Ришка, Ю. Шлаужис та ін.) відображають історію дошкільних садків, їхні риси та функції. Автори наголошують, що лісова дошкільна освіта розвивається недостатніми темпами на відміну від інших країн (Німеччина, Чехія).

Заслуговує на схвалення дослідження польських учених К. Кіміц, К. Кундзевич, які здійснили порівняльний аналіз лісових садків Варшави. Дослідження проводилося у 2019 р. [22]. Його мета полягала в моніторингу програм цих садків. Оцінювання здійснювалося відповідно до таких критеріїв: їх розташування, близькість і тип природного середовища для перебування дітей, доступність протягом року й тижня, години роботи, вік дітей, кількість груп [22, с. 359].

Результати дослідження показали, що садки переважно розміщені в лісі, є легкодоступними для дітей; середній час, проведений на вулиці, – 5–6,5 годин; головні заняття – ігри, навчання, що полягає в отриманні знань про природу. Тут діти харчуються та відпочивають. У всіх проаналізованих садках відбувається гармонійний розвиток у природному середовищі [22, с. 359].

Зазначена наукова розвідка мотивує до аналогічних досліджень в інших регіонах Польщі та України.

Студіюючи лісову дошкільну освіту, науковці звертають увагу на риси схожості з педагогікою М. Монтесорі і вивчають глибше систему італійської освітянки [16, с. 151]. Вони відзначають кращий пізнавальний розвиток та мовлення дітей. Серед відомих дослідників Монтесорівської методики – С. Гуз (S. Guz) [18].

Водночас потребують обґрунтування засади діяльності лісових садків, оскільки є ще багато дискусійних проблем. Зазвичай, учені наголошують на позитивах цих закладів, але не акцентують увагу на недоліках. Недостатньо інформації щодо вирішення проблем дотримання безпеки життєдіяльності.

Одними з нечисленних наукових розвідок, у яких критично відображено діяльність альтернативних освітніх систем, є дослідження М. Остольської (M. Ostolska), Б. Сліверського (B. Śliwerski), Ю. Шлаужис (J. Szlaužys).

Зокрема, М. Остольська, досліджуючи Вальдорфські школи, виявила основні обмеження, пов'язані з навчанням в альтернативних освітніх закладах. Це, зокрема, труднощі в гармонізації особистісного та соціального розвитку у зв'язку з пристосуванням дитини до соціального середовища.

У подоланні виявлених проблем допомогли б системні всебічні наукові розвідки. Проте їх на сьогодні не вистачає. Українцям необхідними є наукові дослідження на теми адаптації випускників альтернативних закладів, зокрема лісових садків, до навчання в традиційних школах. Може статися, що такі діти отримують стрес, коли доведеться продовжувати освіту в традиційному закладі [41, с. 105].

Як зазначає Б. Сліверський, заклад, що працює на засадах Вальдорфської педагогіки, бажає захистити дитину на початку її самостійного шляху. Звичайна школа дотримується іншої стратегії: тут учень має зразу вчитися реагувати на щоденні виклики, щоб майбутні життєві труднощі не були для нього новими. Мистецтво виховання полягає в тому, щоб вести дитину середнім шляхом [41, с. 105; 42].

Отже, інакше кажучи, пропонується шлях поєднувати традиції та інновації, історичні надбання та сучасні досягнення в організації дошкільної та шкільної освіти. Видається очевидним, що такий шлях є правильним.

Досвід лісових дитячих садків європейських держав, зокрема Польщі, є цікавим і повчальним для вітчизняної дошкільної освіти та педагогіки. Водночас функціонування лісових садків в Україні під час війни може збагатити європейську педагогічну теорію та практику лісової освіти.

Якщо в Польщі темпи генези лісової освіти незначні, порівняно з іншими зарубіжними країнами (Данією, Німеччиною, Чехією), тут закладено фундамент лісової освіти, то в Україні лише зроблені перші кроки в цьому напрямі.

В нашій державі лісові садки є поодинокими. Вони з'явилися пізніше, ніж у Польщі. Перший такий заклад («Бум Бу Ру Рум») був створений за моделлю європейських лісових садків у 2018 р. у Львові у парку «Залізна вода» [2]. Це огорожена паркова зона з облаштованим польовим побутом. Функціонує одна різновікова група

від 3 років. У програмі садка: прогулянки з 10 до 17 год за будь-якої погоди; увесь день на свіжому повітрі з активними розвагами; забави й ігри. У садку відбувається сприяння розвитку навичок ефективної комунікації, командної роботи, здатності оцінювати ризики і власні можливості, уміння планувати; пізнання навколишнього світу та вивчення загадок природи, розуміння засад екологічно свідомого способу життя.

Діти гуляють не лише в парку «Залізна Вода», а й у Снопківському та Стрийському парках, Парку культури [2].

Важливо, що садок «Бум Бу Ру Рум» діє навіть зараз, під час війни, але посилюються заходи безпеки. У програмі Львівського лісового садка (або клубу) – екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, наприклад із герпетологом у супроводі полозів, водні ігри, організація мандрівної крамнички для збору коштів на потреби армії та ще багато оригінальних заходів. Незвичною є екскурсія на верміферму в Розсаднику. Верміферма – це компактна установка з двома чи більше секціями, у яких мешкають компостні черви. У природі саме вони перетворюють біологічні відходи: листя, траву та інші органічні рештки – на родючий шар ґрунту. «Чотири роки тому ми вже пробували подружитись з каліфорнійськими хробаками», – розповідають освітяни «Бум Бу Ру Рум».

Його діяльність надихнула на відкриття лісового садка у Боярці Київської області. Він функціонує від 2019 р. Садочок знаходиться на території парку. Основне місце огорожене стрічкою, і діти знають, що без дозволу вихователя за її межі виходити не дозволяється. У всіх діток є яскраві жилети, щоб усіх було видно і ніхто не загубився.

У лісовому садочку реалізовується вільний підхід до взаємодії з дітьми: дошкільники виконують те, що їм цікаво. Уподобання знаходяться легко. Деревя, білки, птахи, інші представники живої природи надихають на творчість. Реалізуються елементи Вальдорфської педагогіки, ТРІЗ-педагогіки. Діти граються, використовуючи природні матеріали, катаються на гойдалках, котяться з гори, міряють калюжі тощо. Щоп'ятниці в садку кулінарний день: їжу готують на багатті [8].

Також в Україні відкрито лісовий дитячий садок, який докорінно відрізняється від традиційних зарубіжних закладів такого типу. Він діє в Івано-Франківську в Міському парку культури та відпочинку імені Тараса Шевченка. Заняття відбуваються раз на тиждень. До роботи в цій лісовій школі-садку залучені ентузіасти. Перебування в садку не

щодня, а лише раз чи кілька разів на тиждень – таку форму лісової дошкільної освіти пропонують українські педагоги.

Інший різновид лісового садка – це садок у лісі, що функціонує на засадах традиційних та лісових закладів для дошкільників. Він організований у Києві [4]. Це приватний дитячий садок. Його метою є виховання розвиненої особистості з чіткою громадською позицією, сформованими поглядами та інтересами; виявлення, розвиток та підтримка творчості тощо. Це домашній садочок, родзинка якого – розташування в сосновому лісі. На території закладу є майданчик та грядки для збору власного врожаю.

Функціонують творчі та спортивні гуртки: ліплення, аплікації, малювання, хореографії, гімнастики тощо. Вивчаються дві іноземні мови – англійська та німецька.

Дошкільнята отримують освіту в атмосфері любові та прийняття, взаємопідтримки та співпраці, довіри та поваги до їхніх потреб. Кожна дитина зростає в середовищі, сприятливому для натхнення, осяяння, створення креативних ідей [4].

В інтернет-ресурсах популяризується досвід українських лісових садків. Проте засади їхньої діяльності недостатньо відображені в наукових працях, як і інноваційні ідеї, що можуть використовуватися в освітньому просторі.

Серед нечисленних досліджень – публікації К. Крутій, О. Попович, О. Граб. У контексті розвитку лісової освіти вони висвітлюють реалізацію «педагогіки калабані» в українських закладах для дошкільників. «Калабаня – це каламутна калюжа (земля, пісок, глина, вода). Головною складовою калабані є глина», – таке пояснення незвичного терміну подала К. Крутій [6, с. 5]. Вона також зазначила, що це не нове поняття в історії дошкільної педагогіки. У європейському дошкільлі популярною є «педагогіка бруду».

Зрозуміло, що влітку ця ідея має більше шансів на реалізацію. Зокрема, проведення свят калабані спільно з родинами. У багатьох країнах світу, зазначає К. Крутій, проводяться фестивалі бруду (англ. Mud Festivals). Під час цих фестивалів позитивні емоції викликають ліплення глиняних іграшок і танці в багнюці [6, с. 5].

Однак і в Польщі, і в Україні «педагогіка бруду» ще не надто поширена. Поодинокі публікації присвячені відображенню польського досвіду забав у калабанях [17]. Тут стверджують, що забруднена дитина (та, що гралася в болоті) є щасливою.

Польські педагоги переконані, що найкращі забави – це розваги в болоті. Діти люблять гратися, під час гри, очевидно, забруднюються.

Стрибки по калюжах, ігри з використанням піску, болота – це улюблені заняття дошкільників на свіжому повітрі.

Зрештою, навіть дорослі зберігають бажання повеселитися, як у дитинстві, взяти участь в іграх, які подобалися в минулому. Свідченням цього є фестивалі бруду «Борейонд» (Boreyong Mud Festival), у яких беруть участь і діти, і дорослі. Ці феєричні дійства ввійшли до списку семи культурних заходів, рекомендованих Міністерством туризму і відпочинку Південної Кореї до відвідування [14].

Уперше фестиваль бруду в цій країні провели у 1998 р. для реклами лікувальних грязів, які відомі з давніх часів завдяки багатому вмісту корисних речовин і мінералів, що сприяють швидкому загоєнню ран. Проте цілі фестивалю бруду з часом розширилися. Тепер його влаштовують не лише з лікувальною, але й розважальною метою. Гості фестивалю можуть взяти участь у боротьбі і забігах в грязі, катанні на грязьових гірках, грязьових шоу і танцях, виборах грязьового короля тощо.

Незважаючи на популярність у Південній Кореї, інших південноазійських країнах фестивалів бруду, досвід їхнього проведення недостатньо відомий у Європі. Доцільно припустити, що географія цих фестивалів буде розширена в майбутньому, адже можна не лише повеселитися, а й зміцнити здоров'я.

Водночас доцільно прогнозувати розквіт інноваційних форм, методів, засобів лісової освіти та її різновидів у майбутньому у зв'язку з актуальністю проблем здоров'яутворення та на тлі нових суспільних викликів. Видається необхідним поєднання елементів традиційних та інноваційних систем, скажімо, повернення до спадщини класика української педагогіки В. Сухомлинського (школа під блакитним небом) і доповнення її сучасними надбаннями лісової освіти («педагогіка калабані (бруду)», організація феєричних дійств тощо). Ідеться про таку систему, що може бути впроваджена як у приватних, так і в державних, формальних та неформальних закладах дошкільної освіти.

Безперечно, висвітлення теоретичних аспектів та практичної діяльності лісових садків у Польщі сприятиме розвитку лісової дошкільної освіти в Україні, і навпаки, українські інновації можуть бути поширені в інших країнах. Проте є й перешкоди для генези лісових закладів, зокрема воєнні дії, коли на першому місці – безпека дітей, а однією з головних вимог є близькість до сховища, у якому можна перебувати під час повітряної тривоги. Отже, плануючи

діяльність таких садків, організатори мають урахувати необхідність наявності надійного укриття на випадок загроз ракетного обстрілу. Проте для керівників лісових закладів посилено знайти можливості вирішення назрілої проблеми, як і впровадити надбання польського й українського досвіду генези лісової освіти.

Перспективними є ідеї поглиблення наукових досліджень на цю тему, інтеграції елементів інноваційних систем у лісових закладах для дошкільників; використання результатів ретроспективного аналізу функціонування шкіл і садків, у яких накопичений досвід екологічного виховання та проведення занять на лоні природи; створення інституції, яка б координувала та висвітлювала діяльність лісових садків.

Аналіз теорії та практики лісової дошкільної освіти дає підстави зробити висновки.

- Лісові дитячі садки в Польщі перебувають на початковому етапі генези. Ідеї їхнього виникнення з'явилися у 2010 р. У 2014 р. був організований перший такий садок, проте зараз ці заклади здобувають усе більшу популярність у польському суспільстві. Тепер офіційно налічують понад 30 лісових дошкільних закладів у 10 воеводствах.

- Це заклади неформальної освіти, їхня діяльність регламентуються розпорядженням Міністра національної освіти (2017 р.).

- У лісових закладах для дошкільників реалізуються педагогіка М. Монтесорі, Вальдорфська педагогіка, педагогіка пригоди, концепція Дж. Корнелла та інші відомі у світі концепції та системи.

- Спільними рисами всіх лісових дошкільних закладів є проведення до 80 % часу на свіжому повітрі, використання замість іграшок природних матеріалів, партнерські стосунки з дорослими; реалізація екологічного виховання, формування поваги до історичного та культурного середовища.

- Перебування в лісових садках позитивно впливає на освіту дітей, на їхній фізичний, психічний, соціальний розвиток: вищий імунітет, значно менше захворювань очей, опорно-рухового апарату. Малюки володіють кращими здібностями, логічним мисленням, комунікативними навичками, умінням співпрацювати, дружити, порівняно з традиційними дошкільними закладами.

- Протягом останнього десятиріччя розгортаються наукові дослідження лісової дошкільної освіти, проте вони потребують інтенсифікації, передусім це стосується засад організації лісових

садків, проблем, що виникають у їхній діяльності та способів подолання.

Лісові заклади дошкільної освіти створені в Україні: у Львівській, Київській, Івано-Франківській областях. Вони функціонують майже п'ять років у паркових зонах. Під час війни у цих закладах посилено заходи безпеки. Відбувається корегування програми перебування в садку, упровадження форм і методів роботи відповідно до нових суспільних викликів. Заслуговує на увагу благодійницька діяльність лісових садків (пересувні крамниці), спрямована на збір грошей для української армії. В Івано-Франківську є лісовий заклад, який працює із періодичністю один день у тиждень. Такий досвід відповідає запитам дослідників: знаходити середній шлях вирішення проблем, не вдаючись до крайніх, радикальних, способів.

Проте на науковому рівні лісова освіта України є малодослідженою; поодинокі публікації присвячені «педагогіці калабані», інтеграції STREM-освіти, екологічної та лісової освіти.

У працях українських учених недостатньо відображено діяльність зарубіжних лісових садків, а також форми реалізації «педагогіки бруду», наприклад фестиваль бруду.

Досвід польської та української дошкільної лісової освіти є джерелом для її генези в майбутньому. Перспективними є такі ідеї: інтеграція концепцій лісової освіти, Вальдорфської педагогіки, педагогіки М. Монтесорі та інших прогресивних систем світу, що засновані на принципах природовідповідності та здоров'ятворення; реалізація «педагогіки калабані» в державних та приватних закладах; упровадження технології уроків милування природою, поглиблення наукових досліджень у сфері лісової освіти; організація наукових пошуків у сфері інтеграції STREM-освіти, екологічної та лісової освіти; створення інституції, яка б координувала та висвітлювала діяльність лісових садків, мотивувала б до заснування таких закладів.

У перспективі доцільно прогнозувати розквіт форм, методів, засобів лісової освіти та її різновидів у зв'язку з актуальністю проблем природовідповідності та здоров'ятворення та на тлі нових суспільних викликів, а також поєднання традиційних та інновацій ідей навчання й виховання на лоні природи в державних і приватних закладах дошкільної освіти.

Література

1. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. В. Дошкільнятам про світ природи : методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 115 с.

2. Дитячий клуб «Бум Бу Ру Рум». URL: <https://lviv.dityvmisti.ua/dytiachiy-klub-bum-bu-ru-rum/>.

3. Клевака Л., Гришко О. Лісовий дитячий сад як інтеграція дошкільника з природою. *The XXV International Science Conference «Implementation of modern science and practice»*, May 11–14, 2021. Varna: International Science Group, 2021. P. 358–362. URL: <https://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/1669/1/30.pdf>

4. Клуб розумних дітей «Вулик ідей» (дитячий садочок в лісі). URL: <https://dity.in.ua/obolonskiy-rayon-kiiv/klub-rozumnikh-ditey-vulik-idey-dityachiy-sadochok-v-lisi>

5. Колток Л., Мельникович А. Уроки серед природи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2018. Том 18, № 18. С. 137–143.

6. Крутій К. Л. «Педагогіка калабані»: практична реалізація принципів природовідповідності та здоров'язбереження в закладі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2019. № 6. С. 3–8.

7. Крутій К. Л., Попович О. М., Граб О. В. «Педагогіка калабані» як засіб реалізації принципу природовідповідності в освіті дітей дошкільного віку. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them: The XVI International Scientific and Practical Conference, April 26–29, 2022. Athens (Greece)*. P. 491–496.

8. Лісовий садочок – дитина Waldorf.

URL: <http://dytynawaldorf.com.ua/articles-list/lisovyy-sadochok/>.

9. Лугіна О. В. Польські інноваційні педагогічні системи виховання та навчання дітей-дошкільників. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 179–184.

URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpu2012_3_27.pdf

10. Ошуркевич Н. Сучасні педагогічні технології формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: педагогіка*. 2018. № 1–2 (60–61). С. 65–72.

URL:

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24398/1/N__Oshurkevych_NDLOSV_2018_1-2_PPTP.pdf.

11. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

12. Чайковська Г. Б. Освіта для сталого розвитку та STEM-освіта: спільні вектори. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 28 квітня, 2022). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 42–44.

13. Wybluk M. *Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010*. Bydgoszcz : Wyd. KPSW w Bydgoszczy, 2011. 200 s.

14. Boryeong Mud Festival 2022: 10 things you need to know.
URL: <https://www.torntackies.com/boryeong-mud-festival-things-need-know/>.
15. Christ M. Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury. *Chowanna*. 2018. T. 1. S. 199–218. URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/16144/1/Christ_Lesne_przedszkola.pdf.
16. Christ M., Preuss A. Związek leśnych przedszkoli z metodą Marii Montessori. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 2018. №1 (47). S. 145–162.
17. Czy brudne dziecko szczęśliwe dziecko? URL: <https://pustuleczki.pl/czy-brudne-dziecko-to-szczesliwe-dziecko/>.
18. Guz S. Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. *Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006. 314 s.
19. Frączek Z. Projektowanie przestrzeni dla dzieci w kontekście wychowania w naturze. PUA. *Przestrzeń / Urbanistyka / Architektura*. 2020. № 2. S. 111–122. URL: <https://www.ejournals.eu/PUA/2020/Volume-2/art/18690/>.
20. Kaliszuk E., Kaliszuk A. O co chodzi w leśnym przedszkolu. *Miesięcznik Dzikie Życie*. 2016. 260 (2). S. 6–7.
21. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką. Kraków: Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, 2011. 392 s.
URL: https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/podstawy_pedagogiki_przedszkolnej.pdf.
22. Kimic K., Kundziewicz K. Programme of forest kindergartens supporting children's development through contact with nature. URL: https://www.researchgate.net/publication/341325644_Programme_of_forest_kindergartens_supporting_children's_development_through_contact_with_nature_-_Warsaw_case_study.
23. Kot S. Historia wychowania. T. 1. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010. 407 s.
URL: <https://docer.pl/doc/nn55es>.
24. Mapa leśnych przedszkoli w Polsce.
URL: <https://lesneprzedszkola.pl/mapa/>.
25. Marzec B. Modrnizacja wychowania przedszkolnego w Polsce na przełomie XX i XXI wieku (1989–2017). Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, 2018. 450 s.
26. O'Brien L., Murray R. A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Forest Research, Alice Holt Lodge, 2006. 52 p.
URL: <https://static1.squarespace.com/static/5ebc721c89fdae6f78222f33/t/5efb58da79f7d833d55f64dd/1593530608920/fr0112forestschoolsreport.pdf>.

27. O'Brein L., Murray R. Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*. 2007. Vol. 6. Issue 4. P. 249–265. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>.
28. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie, 1996. 213 s.
29. Ordon U. Przedszkola leśne a potrzeba edukacji zdrowotnej i ekologicznej wśród najmłodszych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce (EETP)*. 2019. Vol. 14. Nr 3 (53). S. 111–121.
URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-62f1a5e3-743e-46d1-8007-d62e5771c88f>.
30. Ostolska M. Pedagogika specjalna w perspektywie szkół waldorfskich. *Szkola Specjalna*. 2012. № 4. S. 269–279.
31. Pietrzak-Zawadka J. Koncepcja pedagogiczna oraz stan aktualny leśnych przedszkoli w polskiej przestrzeni edukacyjnej. *Studia i Materiały CEPL w Rogowie*. 2019. R. 21. Zeszyt 58 / 1. S. 11–19.
32. Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. URL: <https://lesneprzedszkola.pl/>.
33. Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. W: *Outdoor i adventure education w Polsce*. Red. Bąk A., Leśny A, Palamer-Kabacińska E. i in. Warszawa: Wydawnictwo Pracownia Nauki i Przygody, 2014. 370 s.
34. Romaniak J. Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę. URL: <http://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature>.
35. Rousseau J. J. Emil, czyli o wychowaniu, t. 2, tłum. E. Zieliński, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1955. 453 s.
36. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001657>.
37. Ryszka R. Przedszkola leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie. *Dziki Życie*. 2016. Nr 2 (260). URL: <http://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/przedszkola-lesne-kilka-refleksji-o-wychowaniu-w-lesie>.
38. The Academy of forest kindergarten teacher. URL: <https://www.forestkindergartenassociation.org/history>.
39. So-Yun Lee, Kyoung-Joo Lee. An Analysis of Regional Government Tourism Administration Capabilities: A Case Study of the Boryeong Mud Festival. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/20-.pdf>.
40. STREM-освіта, або Стежинки у Всесвіт. Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автorskий колектив: О. Голук, І. Кузьма, О. Писарчук, О. Янкович та інші. Науковий керівник К. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2018. 146 с.
41. Szlauzys Ju. Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji. *Parezja*. 2/2019 (12). S. 94–107.
URL: Parezja_2_2019_J_Szlauzys_Lesne_przedszkole_jako_alternatywna_forma_wczesnej_educacji.pdf.

42. Śliwerski B. Efekty wychowania w szkołach waldorfskich w Polsce. 2016. URL: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/>.

43. Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie: monografia wieloautorska. Redakcja naukowa Klim-Klimaszewska A., Scholtzova I. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego Stowarzyszenie (IKRiBL), 2020. 593 s. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Wspczesneideewedukacjiprzedzkolnejiwczesnoszkolnej.pdf>

ВПРОВАДЖЕННЯ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ ТА ТВОРІВ ЮЛУША СЛОВАЦЬКОГО)

Островська Галина

Законами України «Про освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні та Концепцією Нової Української школи задекларовано формування системи цінностей у здобувачів базової середньої освіти. Реформування сучасної шкільної освіти спрямовано на впровадження компетентнісного підходу та формування ціннісного ставлення, ціннісної свідомості, ціннісної поведінки учня, тобто реалізацію основних завдань педагогічної аксіології. Сьогодні в умовах російської агресії як ніколи на часі питання національних цінностей і ціннісного виховання шкільної молоді. Під час війни можемо говорити про особливе прочитання художньої літератури читачем – на фоні смертей та руйнацій особливо загострилось сприйняття «болючих» тем (життя, його сенсу, рідної землі, рідного дому, дружби, кохання, життєвого вибору тощо), відбулась переоцінка цінностей (життя, патріотизм, родина, час набули особистісного смислу), юні читачі за кілька місяців війни подорослішали років на десять... Розвиток творчого і критичного читача – одне з завдань сучасної шкільної літературної освіти. І письменник, і читач мають власну ціннісну систему сприйняття світу і себе – смисложиттєві цінності, що визначають сфери їхньої самореалізації. Впродовж життя людина щоденно здійснює ціннісний вибір [9, с. 55–67]. Для повноцінного літературного розвитку та критичного мислення здобувачів базової середньої освіти важливе значення мають базові знання про цінності та вміння їх виявляти у житті та творах письменників. Ціннісне вивчення творчої спадщини письменника без

аналізу його життєпису може дати неповну, а подекуди викривлену картину цінностей особистості (нерідко людина вважає природу, здоров'я чи кохання важливими у своєму житті і водночас не цінує і не береже їх, бажає чогось і нічого для цього не робить або отримавши бажане розуміє, що прагнула зовсім іншого). Сучасні педагоги також не аналізують цінності власного життя, у вивченні творчості письменника звертаються до готових розробок, не навчають учнів виявляти цінності та систематизувати їх. Ціннісний підхід до аналізу життя митця та художнього твору не впроваджується ні у шкільній практиці, ні у підготовці майбутніх учителів-філологів. Отже, проблема ціннісної спрямованості вивчення творів письменника є актуальною і потребує конструктивного вирішення.

Аксіологія, як філософське вчення про цінності, визначає ціннісну сутність життя людини та її діяльності. Цінності як категорії досліджуються у науці як основоположне суспільного або особистісного життя, як елемент компетентності (сучасного підходу в освіті). Життя та мир – найбільші цінності буття. Цінності бувають вічними і тимчасовими, матеріальними і духовними, загальнолюдськими і національними, професійними і особистими. Кожна епоха і культура породжують свою ціннісну систему.

З давніх часів філософи приділяли увагу ціннісній складовій виховання людини (праці Аристотеля, Платона, Г.В.Ф. Гегеля, Б. Спінози, Ф. Бекона, М. Бубера, Ж.-П. Сартра, А. Швейцера та ін.), її теоретичному обґрунтуванню. Науковці розглянули питання класифікації та функціонування цінностей в аксіосфері людини (В. Віндельбанд, Е. Гуссерль, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Мур, Ф. Ніцше, Г. Риккерт, Е. Фромм, М. Хайдеггер та інші). До проблеми цінностей у розвитку особистості у своїх працях звертались А. Маслоу, В. Огнев'юк, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, І. Зязюн та інші (засади освіти з позиції теорії цінностей, її завдання, основні функції). Цінності – складова моральності свідомості, соціального вибору, основа мотивації, щоденної діяльності (орієнтири, критерії, цілі, способи, засоби, результати). Аксіосфера людини як система внутрішньої регуляції її діяльності і ціннісної взаємодії з світом включає знання, життєвий досвід, особисті ціннісні орієнтири, спосіб життя (відкритість або замкнутість, байдужість до всіх або милосердя, прагнення власної або суспільної користі тощо), рівень осягнення нею основних моральних категорій (відповідності думок, слів і вчинків нормам моралі). Цінності як основоположне в особистості (світоглядні переконання, прагнення, мета, засоби) виявляються у діяльності

(мовленнєвій, вчинковій) [8]. Цінності мають особистісні прояви. Аксіосфера людини – динамічна система, яка має тісний зв'язок з її буттям, пізнавальною діяльністю, вчинками, волею, свідомістю, емоційними переживаннями, судженнями, творчістю. Тому сучасний освітній процес має розглядатися як система цінностей, а твори письменників доцільно аналізувати з позиції їх співвіднесення з світоглядними цінностями та вчинками автора.

У філософії та соціології життя людини і її світогляд розглядаються як належність до багатьох, набуття нею соціально значимого досвіду (тобто в межах колективного), то у психології, педагогії та методиці викладання літератури увагу зосереджено на індивідуальному – конкретна особистість, одна з багатьох. Значимість ціннісних орієнтирів у вивченні літератури та професійній діяльності педагога підкреслюють у своїх працях М. Васильєва, Л. Мірошниченко, Л. Ніколенко, Г. Токмань, Г. Островська, Б. Шалагінов та інші [16, с. 165–166; 2, с. 20]. Важливість виявлення цінностей особистості письменника та їхнього втілення у творчості митця, вміння встановлювати логічні зв'язки між окремими фактами біографії однією з перших у методиці вивчення зарубіжної літератури підкреслила Л. Мірошниченко. У підготовці студентів науковиця звернула увагу на відмінності у позиції письменника у творах, написаних у різні часи, суперечності в поглядах і творчості митця («світогляд людини формується впродовж життя, а отже – змінюється») [14, с. 366]. Особливості екзистенційного викладання життєпису описала Г. Токмань – ознайомити учнів з рисами особистості та долею митця, зрозуміти особливості його творчого доробку (жанрові, тематичні, ідейні); виявити його стосунки з різними людьми й із суспільством у цілому; ... відчутти болі й радощі письменника як людини, ... зацікавитися творчістю цієї непересічної постаті: «Як він ішов по життю? Який зробив вибір? Чи виявив своє неповторне «Я» серед людей? Чи знівелював його у натовпі? Чи пішов у «внутрішню еміграцію», відкриваючись лише перед аркушем паперу?» [29, с. 120]. Ціннісний підхід до вивчення біографії письменника та його твору, побудови аксіосфери уроку детально окреслено у дослідженнях Г. Островської [18; 19; 20 та ін.]. Письменник виступає «системотворчим фактором» і твору, і уроку літератури. Отож проблема ціннісного підходу до вивчення особистості та її творчості не є новою і є у фокусі дослідження вчених різних галузей наук.

Мета розділу монографії – окреслити сутність ціннісного підходу до вивчення життя та творів письменника (на прикладі вивчення творів Ю. Словацького). Визначена мета досягається шляхом розв'язання низки завдань: дослідження світоглядних цінностей Ю. Словацького, їх порівняння з цінностями у його творах, рекомендації з організації ціннісного вивчення творів письменника на уроці. В основі дослідження використано біографічний метод, порівняльний аналіз, спостереження, методи логічної обробки тексту.

У формуванні національної та оціночної свідомості учнів, їхнього літературного розвитку важливу роль відіграють постать письменника (образ митця, спосіб повідомлення про нього), тип і форма заняття, активна та інтерактивна форми навчання, проблемні, дослідницькі та творчі завдання, ситуації морального вибору.

Юліуш Словацький – поет, прозаїк, драматург, символ єдності українського та польського народів. Твори Юліуша Словацького містять надзвичайний потенціал щодо формування ціннісного ставлення учнів до родини і Батьківщини, розвитку пізнавального інтересу до літератури як мистецтва слова, критичного мислення, навчання дослідницької діяльності, творчості. В умовах децентралізації та академічної свободи вчителя твори представників «української школи» у польській літературі (Ю. Словацький, А. Мальчевський, Ю. Залеський, М. Грабовський, М. Чайковський, Ю. Крашевський та інші) можуть бути запропоновані учням до вивчення на уроках літератури, зокрема і на позакласне читання. Важливе завдання учителя літератури – оживити образ письменника, привабити його особистістю і творами, емоційно наблизити до учня.

Компетентнісний підхід реалізуємо через діяльнісний. Орієнтиром для педагога виступає емоційно-ціннісна складова компетентності, яка допоможе уникнути формалізму і декларативності у навчанні.

Головний принцип ціннісного вивчення творчості письменника – спрямованість на розуміння цінності людини та її життя. Компетентнісні завдання мають бути спрямовані на виявлення взаємозв'язку особистості та суспільства, мислення і мовлення, світогляду письменника і його вчинків, творчості. Виконання таких завдань передбачатиме інтеграцію знань про особистість та систему цінностей (епохи, нації, держави, освіти, мистецтва художнього слова, учителя і уроку літератури), творчість – інтерпретаційність, модальність, варіативність педагогічних рішень [18, с. 96]. Наприклад, порівняти цінності своєї родини та сім'ї Словацьких, життєві поради

своєї матері і Ю. Словацького, порівняти власні цінності з цінностями поета тощо.

Ціннісний підхід можна реалізувати шляхом дослідження життєвих цінностей письменника. Біографія, як ключ до творчості, пояснює спосіб мислення митця, глибину його здатності бачити сутність речей і явищ. Виявити світоглядні цінності письменника допоможуть вислови-цитати митця про життя, його сенс, державу, свободу, працю, людей, природу.

Судження про цінності митця вибудовуємо на основі достовірних фактів життя або визначених самим автором життєвих пріоритетів, сенсу творчості, мотивів учинків.

Власні цінності Юліуш Словацький сформулював дуже чітко:

Не може недоля мене пригнобити,

Я маю дорогу второвану й гошу;

*Дорога ця: **жити** — **страждати** — **творити**,*

І так я роблю, більш зробити не можу.

(«Не може недоля мене пригнобити»).

Юному читачеві видається, що страждання Ю. Словацького це самоціль, проте цінності митця – це *життя, стійкість духу і творчість*. Опір (стійкість, воля) входить до тримірної моделі особистості (*свобода, воля, сенс*) як нерозривної цілісності фізичного, психологічного та духовного (В. Франкл). Аналіз кожного твору письменника має розглядатися як результат поєднання мислення, мовлення і творчості, як трикомпонентна смислоціннісна діяльність – суспільні цінності (представник свого класу, свідок-учасник суспільно-історичних подій, громадянин, патріот); загальнолюдські (етичні, естетичні) цінності, особистісні (світоглядні цінності та переконання, характер, самореалізація, ставлення до мови і культури тощо) [18, с. 138].

Ю. Словацького, як представника свого класу, його громадянську позицію, патріотизм формували цінності суспільства (суспільно-історична свідомість епохи, головні події, домінуюча система державотворення та вірування, видатні персоналії), освіти того часу, найближчого оточення, цінності виховання.

Освіченість, духовність і відповідальність батьків відіграють першочергову роль у формуванні особистості дитини, її світогляду, системи цінностей. Батько Юліуша Евзебіуш Словацький – викладач риторики та поезики Кременецького ліцею, автор кількох драматичних творів, перекладав польською мовою «Генріаду»

Вольтера. Від батька син запозичив шанобливе ставлення до слова (*цінність слова*). Мати С. Словацька – опора і підтримка сина у літературній творчості («десята муза»), мала добру освіту і глибоко знала літературу – сформувала в Юліуша потребу писати (*цінність літератури, творчості*). Атмосфера поваги, культури та віри з дитячих років заклали у світогляд майбутнього поета *цінність родини і віри в Бога*, які митець проніс через усе життя. Життєві цінності письменника добре проглядаються у його листах [24]. У цікавій формі материнських настанов автор сповідує головні *родинні цінності* у творі «Мати до сина» (Кременець, 1829 р.) – *батьківщина, рідні, дім, світ дитинства, батьки, здоров'я, Бог, честь*:

Сину! Ти йдеш тепер на життєві дороги,
Тебе там береги не буде в мене змоги;
Ти йдеш в чужі краї, покинувши родину,
Незнані там тобі серця й звичаї, сину!
Тепер тобі зоря присвітлює щаслива,
Надія на шляху, мов квітка, повна дива,
Але, як почуття остудить вік, по тому,
Як сам себе уздриш в просторі світовому,
Коли тебе, як лист між тлум чужий завіє,
Де почувань твоїх ніхто не зрозуміє, –
Тоді хоч думкою вертайсь на батьківщину,
Згадай свою рідню кохану і єдину,

Згадай той дім, де ти провів літа дитячі,
Згадай братів, сестер та ігрища хлоп'ячі,
Згадай свого отця, що тішитись на небі,
Що з храму вишнього стає тобі в потребі.
Чи твого спогаду не заслужила мати,
Що стільки змушена від всіх розлук страждати?!
Здоровий будь! Тяжка, тяжка життя дорога,
Йди! Візьми собі на добру поміч Бога,
Йди! І пам'ятай, що честь твоя для мене –
Це плата за моє життя трудне й стражденне!

Кременець, 1829 р.

Свідомість сприймає світ вибірково і схильна виділяти особистісно значимі події та миті дійсності в житті людини або етнічної спільноти [15, с. 13]. Ця вибірковість особлива і для автора, і для читача. Аналізуючи систему цінностей письменника важливо не загубити його національні, релігійні та політичні переконання, адже вони в сукупності зі загальнолюдськими розкривають спосіб мислення та духовне ставлення до життя. Віра в Бога давала Юліушу Словацькому стійкість до випробувань, зміцнювала пошану до батьків і слова, підтримувала його на життєвому шляху в боротьбі за свободу Польщі і справедливості.

Цінності освіти і культури у світогляді Ю. Словацького були закладені батьками: *цінність читання і знання мов* (у родині читали й розмовляли кількома європейськими мовами); *культура* (митець

виховувався на кращих польських традиціях); *цінність знань, розуму, мистецтва слова* (зростав, споглядаючи батьків за книгами, спостерігав і слухав видатних людей – гостей і друзів родини – викладачів, письменників і поетів (Гадеуш Чацький, Гуго Коллонтай, Адам Міцкевич, Ян та Єнджей Снядецькі)). Ю. Словацький закінчив Віденський університет, здобув ґрунтовні знання з історії і філософії, естетики і фольклору, захоплювався грою на фортепіано, вивченням мов (*цінність історії, пізнання, особистісного розвитку*). Через глибоку мистецьку оцінку культурних надбань інших країн ці знання трансформувалися в переосмислення долі Польщі у творах «Подорожі», «Піраміда», «Пісня над Нілом» тощо. Ціннісне вивчення творчості Ю. Словацького розглядаємо як результат взаємодії історико-соціокультурного впливу та внутрішньої життєвої та творчої спрямованості його особистості.

Національна свідомість – «це свідомість ціннісна, яка тяжіє до художніх форм вираження» і внутрішньо споріднена зі свідомістю релігійною (О. Забужко) [7, с. 13]. На прикладі постаті письменника важливо донести до учнів думку бути патріотом, тобто «виховувати в собі перш за все громадські, політичні, державотворчі духовні вартості» [13]. Здобувачі освіти аналізують життєпис Ю. Словацького і розкривають особливості формування його особистості, становлення громадянської позиції.

Наскрізна тематика творів Ю. Словацького – незалежність Батьківщини. Учасник повстання у Варшаві (1830–1831 рр.), митець вірив і боровся за незалежну Польщу (*цінність держави*). Під час ознайомлення з патріотичними творами Юліуша Словацького («Ода вольності», «Відповіді на „Псалми майбутності”», «Вацлав») український учень-читач творчо підносить зміст прочитаного до образу рідної землі, її традицій і подумки вірить, що автор пише саме про Україну. І невипадково. Це не просто особистісне прочитання. Україна – друга Батьківщина поета, адже народився він у місті Кременець:

*Де котить Іква хвилі по долині,
Де пасма гір блакитніють під мроком,
А місто дзвонить над шумким потоком.
Де пахнуче конваліями поле
Біжить на скелі, під хати й стодоли,
Я лив з грудей своїх для свого краю...*

(«Якщо колись у тій моїй країні»).

Його серце пов'язане з Україною не тільки кроками дитинства, красою української землі (*цінність природи*), а й відданістю їй:

*Коли б знайшов я десь тебе достойний дар,
Його б оддав, не гаячись хвилини.
Квіток Софіївки я бачив тишиний чар,
Блукав квітчастими ланами України ...*

Ціннісний підхід упроваджуємо шляхом порівняння життя письменника і його твору: біографія – твір, цінності життя – цінності творчості, кредо митця – життєве гасло персонажа тощо.

Ю. Словацький вивчав українську історію, захоплювався історією Запорозької Січі, у багатьох своїх творах оспівував дух українців, волю до життя, подвиги українського народу (1826 р. перший друкований твір «Українська дума», «Пісня козацької дівчини», «Мазепа», «О мій народе», «Змій») і вірив «...Україна ще колись воскресне» (*цінність України*). Про те, що Україна наскрізно пронизує серце і душу митця, свідчить його переконання «в українських думках „душа поляків“: глибокі за змістом щирі українські пісні та думи, сміливі та вільні у своїх діях гетьмани та козаки надихають польських патріотів та митців Річі Посполитої. У творах Словацького „Україна фантастична, а її народ піднесено героїзований”» [23], «вона є реальною, але водночас — міфічною, казковою країною» [21]. Цей настрої поет черпав з українського фольклору та героїчної історії українського народу.

Загартовується воля митця – поет-романтик стає *поетом-патріотом*. Змінюється і його герой – сентиментальний в «Українській думі» персонаж стає *волелюбним війовничим* месником-патріотом. Д. Павличко порівнював український патріотизм Словацького з патріотизмом Шевченка: «Йдеться тут не стільки про схожість образів, метафор на тему воскресіння народного духу, а насамперед про релігійне, нездоланне переконання обох поетів у тому, що невмирущість нації походить із її страждань і непокори. ... Своєю нещасливою, та воднораз героїчною, катованою, вбиваною, проте й воскресаючою душею Україна найкраще відповідала характерові поета, його похмурій уяві та невичерпній міфотворчій фантазії» [22].

Незалежність, свобода і національно-визвольний рух – тематика творів Ю. Словацького. Герой його творів – патріот, незламний і волелюбний борець («Беньовський», «Вацлав», «Година роздумів», «Кулик»). Поет вірив у народ і у майбутнє рідної Польщі («О, мій народе», «Віват, познанці!»): «І тоді, коли не буде в світі жодного

поляка, і тоді помру у битві за вітчизну, рідну Польщу». Це громадянська позиція, відданість та готовність на самопожертву. Саме такими поет змальовує своїх відомих і невідомих героїв-патріотів («Кулик», «Дума про Вацлава Жевуського», «Похорон капітана Мейзнера»).

Віра у переможну визвольну боротьбу рідної Польщі пронизує роздуми поета про власну долю і сенс життя, зміцнює його незламний дух. У вересні 1831 р. Юліуш Словацький був вимушений емігрувати (Німеччина, Англія, Франція, Швейцарія, Італія, Греція тощо). Поет сприймає національні символи та образи інших народів з позиції їхнього співвіднесення з образом та історією рідної Польщі. Саме так мали б прочитувати твори зарубіжних письменників українські учні-читачі. Юліуш Словацький наочно демонструє творчу працю національної свідомості: прикутий Прометей у «Гробниці Агамемнона» – Польща; народ і його важка праця у «Розмові з пірамідами» – польські традиції та культура, невтомна праця поета. «Тягар неволі» від поневолення рідного народу, вимушеної політичної еміграції, хвороби автор проживає фізично, психологічно, творчо.

Урок літератури – це система цінностей і діалог. Як зацікавити учня творчістю Юліуша Словацького? На нашу думку, учителю-філологу доречно зробити акцент на постаті митця, його духовному зв'язку з Україною, світоглядних цінностях громадянина-патріота та ціннісній побудові заняття. Спрямованість особистості (її ідеали, потреби, інтереси, переконання) та ціннісно-зорієнтована діяльність – важливі чинники формування її цінностей, тому важливо навчити учнів виявляти світоглядні цінності-ідеали і переконання письменника, його персонажів, порівнювати їх, зіставляти з власними цінностями.

Наведемо приклад компетентнісного уроку літератури з формування ціннісного ставлення учнів до Батьківщини (джерела у конспекті заняття – ресурси до проведення уроку за технологією змішаного навчання).

Урок цінностей. Тема: «Чин народу – не забава ... то заслуга».

Мета: формуємо компетентності спілкування державною мовою (*цінність держави, української мови*), уміння вчитися впродовж життя (*цінність освіти та знань*), соціальну та громадянську компетентності (*цінність держави, демократичні цінності, закон і обов'язок, цінність бути частиною суспільства, цінність спілкування та взаємодії з іншими людьми*), обізнаність та самовираження у сфері культури (*цінність культури, традицій, мистецтва, творчості*).

Тип уроку: урок формування компетентностей.

Форма заняття: урок-дослідження.

Технологія проведення: змішане навчання.

Обладнання: Біографія Ю. Словацького; Олена Пчілка «Юліуш Словацький» [<http://mjsk.te.ua/uk/slovatskij-v-ukrayini/doslidzhennja-statti/94-julius-slovatskij>]; Юліуш Словацький: поезії та сонети («Гімн», «Мати до сина», «Ода вольності» тощо), аудіозапис «Відповідь авторові «Псалмів майбутності». Переклад Д. Павличка. Читає В. Білоцерківський [<https://soundcloud.com/basil-bucolic/yulush-slovatskiy-vdpovd-avtorov-psalmv-maybutnogo>]; тощо).

Вступне слово вчителя.

Історію творять особистості. У давніх письменах і літописах такими постатями виступають імператори, вожді, полководці й воєначальники. Народ розглядається як натовп. Проте без підтримки народу жодна перемога була б неможливою.

Продовжіть думку: Народ – це... (населення країни, її жителі / мешканці, люди, громадяни, спільнота...).

Працюємо з словниками: народ –

- спільнота громадян однієї країни, носій суверенітету та єдине джерело влади в державі; ... сукупність громадян держави, незалежно від етнічного складу, то під «нацією» – сукупність людей, пов'язаних спільною національною ідентичністю, мовою [*Енциклопедія Сучасної України* https://esu.com.ua/search_articles.php?id=71245];

- населення держави, жителі країни; форма національної та етнічної єдності; трудящі, більшість населення країни. Поняття «народ» (і на цьому досить важливо наголосити) щільно корелюється із поняттям «країна», у той час як поняття «населення» – із поняттям «територія» [Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. с.174. <http://sum.in.ua/s/narod>];

- складається на основі одного або кількох етносів; ... (народ) об'єднують спільність історичної долі, економічні, соціальні, політичні, духовно-культурні, може й релігійні потреби та інтереси, загальна мова міжетнічного спілкування і погляди на майбутнє [Українська етносоціологія https://pidru4niki.com/73840/sotsiologiya/ponyattya_narod].

Давні легенди та пісні змальовують героїв, які в художній узагальненій формі втілюють найкращі риси свого народу. Тема уроку – слова Юліуша Словацького «Чин народу – не забава ... то заслуга» (Відповідь на «Псалми майбутності»). Учні слухають уривок поеми (аудіозапис). Наша мета – дослідити цінності життя Юліуша

Словацького, порівняти його громадянську позицію, цінності у його творах із власними цінностями, удосконалимо наші вміння спілкуватися та працювати з різними джерелами інформації.

Яким є український народ? (героїчний, незламний, сильний, єдиний, талановитий, працьовитий, співучий тощо). З козацьких часів «мужність – це наша національна риса характеру. Сьогодні весь світ бачить це й захоплюється героїзмом українців. Ми – народ найкращих захисників. Український народ – це люди, які не шкодують себе заради інших» [4].

Завдання учням: Назвіть спільнокореневі слова до слова «народ» (народитись, народність, родовід, родина, рід).

Отже, бути частиною народу як етнічної, територіальної, політичної, культурної та духовної єдності – це дарунок, який потрібно не тільки цінувати, а й заслужити. Національні цінності об'єднують народ у націю (менталітет, національна історія, національна ідея, національні цінності: держава, герб, гімн, державна мова, культура, збереження автентичності тощо). Цінності – це найважливіше, заради чого живе людина (витрачає час і здоров'я), основа її моральності, її життєвого вибору, щоденної діяльності.

Завдання учням: за 2–3 хвилини підготувати коротке особисте резюме на 3–4 речення – презентативне (я – українець, найбільше ціную...); хронологічне (як формувалися / змінювалися власні цінності; хто / що впливало), функціональне (окреслити головні принципи життя, якими послуговуюсь щодня: досвід та досягнення) або комбіноване. (3–4 учнів зачитують свої роботи.)

Завдання учням: Порівняйте свої особистісні цінності і національні цінності українців. Над чим нам ще варто кожному попрацювати? (Кожен громадянин України має добре знати національну історію, бережливо ставитися до чистоти української мови, оберігати та примножувати національну культуру тощо).

Завдання учням: А якими були родинні цінності Юліуша Словацького, де і як він зростав? Робота в групах (3 хв): одна група учнів опрацьовує онлайн матеріали біографії Ю. Словацького (<https://www.ukrlib.com.ua/bio-zl/printit.php?tid=5974>); друга опрацьовує відомості про митця Олени Пчілки (музей Юліуша Словацького <http://mjsk.te.ua/uk/slovatskij-v-ukrayini/doslidzhennja-statti/94-juliush-slovatskij>). Обмін результатами роботи: групи озвучують свої напрацювання (1 – поезія, освіта, саморозвиток (вивчає іноземні мови), слово матері, незалежність Польщі, творчість, читання, опера, боротьба (повстанські пісні, «Кордіан»);

2 – освіта, література, рідний край, традиції, віра, творчість), формуємо перелік цінностей («Дерево рішень»).

Спільна робота над віршем Ю. Словацького «Мати до сина» (Кременець, 1829) – виразне читання, розпізнавання у тексті життєвих цінностей: *батьківщина, рідні, дім, світ дитинства, батьки, здоров'я, Бог, честь*.

На дошці наповнюємо аксіосферу Ю. Словацького і впродовж заняття її доповнюємо (Табл. 1).

Таблиця 1

Цінності Ю. Словацького

поет	громадянин	патріот
цінність слова, творчість, мистецтво літератури, читання, поезія	Україна – Польща життя, віра в Бога, родина, дім, батьки, польська історія і культура, природа, здоров'я, честь, розум, знання, саморозвиток, освіта, знання мов, історія українського козацтва, повага до прав людини, цінність людського життя, пізнання, опера, світ дитинства ...	батьківщина, держава, свобода, віра у незалежність Польщі, стійкість духу, боротьба, гідність, солідарність

Слово вчителя. Цінності освіти, культури, читання були прищеплені в родині і все життя Юліуш наповнював цей багаж новими мовами, дослідженнями історії та мистецтв у різних країнах світу. Світоглядні цінності поета проглядаються у його творчості. Юліуш Словацький визначає приналежність до народу – «*знати, хто ти, звідки, де ти*». Що це означає? (Учні коментують: знати національну історію і культуру, свій край і родовід, пишатися своїм корінням і країною). Ю. Словацький добре знав історію свого народу, активно її досліджував і щоденно виборював свободу Польщі через поетичне слово. Походження поета, його світогляд і творчість поєднують Україну і Польщу.

Завдання: наведіть приклади спільних сторінок історії, історико-культурні паралелі Україна-Польща («Що українці знають про спільне минуле Польщі та України та як вони до нього ставляться? 1. Конфлікт козацтва з Першою Річчю Посполитою. 2. Боротьба та спроби співпраці в період 1918–1921 років. 3. Трагедія на Волині та у

Східній Галичині в період 1943–1944 років, а також акція «Вісла» в 1947 році. 4. Репресії, які зазнали обидва народи від СРСР та Третього Рейху, а також боротьба проти цих окупантів. 5. Допомога Польщі Україні в період після 1991 року» [Українці про історію, культуру та польсько-українські відносини 01.06.2017 https://ratinggroup.ua/research/ukraine/ukraincy_ob_istorii_kulture_i_polsko-ukrainskih_otnosheniyah.html]. 6. Допомога Польщі у боротьбі проти російської агресії 2022 року (Відомості про спільне між Україною та Польщею в історії: Енциклопедія історії України <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe>; мистецтві «на основі угод на рівні воєводства та районів, міст-партнерів, установ культури, мистецьких установ, музеїв (зокрема Інститут Адама Міцкевича, Національний інститут польської культурної спадщини за кордоном «Полоніка», Національний Центр Культури, Інститут книги тощо)» [Сайт Республіки Польща <https://www.gov.pl/web/ukraina-uk/ukraine>].

А тоді, за життя Ю. Словацького, Волинь, Поділля, Київщина були під впливом польської культури, мовою освіти та інтелектуального життя аж до 30-х рр. XIX ст. була польська. Одразу після поразки польського повстання 1830–1831 рр. стрімко стала зростати політика русифікації.

Завдання: дослідіть у тексті Ю. Словацького «Ода вольності» (1830) значення таких понять, як *свобода, справедливість, єдність*. (Текст «Ода вольності» у перекладі Миколи Бажана <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=4009>); зверніть увагу на цифри-позначки наприкінці тексту, які пояснюють невідомі символи і образи.

• Чому у творі поет описує світ як могилу, тьму бездонну, де «зросло дерево неволі» (Народ без свободи – це не тільки позбавлений волі, а й будь-яких прав: «Хіба знущання з людських прав до помсти не волає?»).

• З чим поет порівнює свободу? (Митець асоціює свободу зі *справедливістю – святинею прав* (її «несуть численні покоління»), *даром* (що належить кожній країні), *волелюбним птахом* («свобода, як орел, летить до всіх країн»), *Божою ласкою, щастям* (щасливий народ, який має волю).

• Як народжуються національні герої? (Вибороти та захистити свободу непросто, у боротьбі за неї виживе не кожний, адже «люті хвили» та «вир розгойданих валів» навіки поглине багатьох. Герой – це «сміливий юнак», який сказав собі та іншим: «Я є життя владар!»).

• Чи достатньо для здобуття свободи одного героя, чому автор звертається до багатьох і закликає «зводьте ж світлі чола», «у даль морську рушайте, смілі!», «вперед спрямовуйте кермо»? (Думка свободи «зродила сотні», сміливість і єдність мають поєднати весь народ).

• Чому твір названо «Ода вольності»? (Ода – жанр лірики, вірш, що виражає піднесені почуття щодо важливих історичних подій, історичних осіб).

Слово вчителя. Історична справедливість мати свободу потребує сміливості й активності кожного громадянина («Відповіді на «Псалми майбутності», «Вацлав») – глибоке переконання і громадянська позиція Ю. Словацького. Поет зазначає, що *громадянин-патріот* має бути мужнім і готовим боротися («на багнети», «до ворога лицем»), надихати і «боронити всіх щомога». Чому національно-визвольне повстання у Варшаві (1830–1831 рр.) зазнало поразки? Історія нам розповість.

Історична довідка. Між повстанцями не було єдності, вони мали різні політичні переконання: «Їхня революційна частина, об'єднана навколо «Патріотичного товариства», виступала за продовження боротьби, щоб здобути повну незалежність і провести соціальні реформи в Польщі; консервативна – прагнула до угоди з царизмом за умови додержання ним конституції 1815 р. Незрілість польської буржуазії зумовила гегемонію шляхти у повстанні. 23 листопада (5 грудня) 1830 р. генерал Ю. Хлопицький став головнокомандувачем повсталих військ, а польський сейм оголосив його диктатором. Як представник аристократичних кіл, він заборонив діяльність «Патріотичного товариства». Однак диктатура існувала недовго. Хлопицький вважав повстання безнадійною справою і 5(17) січня 1831 р. подав у відставку. ...У ці дні народився знаменитий лозунг польських демократів, звернений до населення правобережної України: «За нашу і вашу свободу!» (Ідіть, скажіть вашим землякам, що настала година визволення з неволі. Поспішайте з нами нести їм поміч, щоб повставали. До зброї! До бою, браття!)» [5, с. 91]. Чому українці не підтримали повстання поляків? Зрозуміло, що поляки обстоювали власну незалежність і водночас «збереження кріпосного права та привілеїв шляхти, що не влаштувало українське селянство, до того ж землі Правобережжя не отримували автономії, а входили до складу Польської держави, в чому не була зацікавлена місцева українська еліта» [1, с. 215].

Повстання у Варшаві зазнало поразки, але стало поштовхом до пробудження інших народів. Ідея визвольної боротьби зародилась у серцях тисячі і тисяч людей, проросла патріотичною поезією у творчості митців:

*Йти, хоча б і на багнети,
Йти – до ворога лицем.
Просто йти не манівцем.
Знати, хто ти, звідки, де ти.
Йти сміливим кроком Бога
По дорозі смутку й втрати,
Чаром Божим надихати
Й боронити всіх щомога.
Бути духом на низах –*

Значить, бути в небесах! (Уривок «Відповідь на «Псалми майбутності» Ю. Словацького <http://surl.li/dbdq1>).

Формула «мати незалежність» сформульована поетом-патріотом в останніх двох строфах – воля духу на дорозі смутку і втрат.

Завдання учням: Опрацюйте кейс завдань за твором Ю. Словацького «Гімн».

1. Нагадайте (тезово) про зв'язки Ю. Словацького з Україною.
2. Знайдіть інформацію про гімн як жанр.
3. Прочитайте твір Ю. Словацького «Гімн» (тексти на партах учнів). Поясніть, чому автор звертається до Богородиці і що саме Вона має важливого занести до Божого трону?
4. Як у творі відображено боротьбу добра і зла?
5. Як змінюється настрої у тексті твору?
6. Хто у творі виборює свободу?
7. Що дає віру поетові?
8. Від чого застерігає поет?
9. Чи можемо ми говорити про сучасність твору Ю. Словацького «Гімн»?

Орієнтовні відповіді. 1. Ю. Словацький народився у м. Кременець, вивчав історію України, вірив у її незалежність, писав про І. Мазепу тощо. 2. Мета жанру – урочисте оспівування подій, людей, речей, ідей (Енциклопедія сучасної України https://esu.com.ua/search_articles.php?id=30175). 3. Богородиця знаходиться найближче до Бога і точно її дарунок буде прийнято. Цей дарунок – спів свободи: пісня батьків, вільного народу; це голос віри і

сміливості, що проростає патріотизмом (лицарством) у кожному серці. 4. Автор використовує антитезу «день–ніч»: зло – це імперія двоголового орла («ніч була», «у кігтях тримав окуви»); день – це «світло від сонця свободи» (незалежність, воля, нескореність, права і можливості), «мідь загриміла» (спротив, повстання), «вільні народи», «хрести святинь» (віра, воля, історія народу), птах заховався (вичікує, збирається з силами). 5. Динаміка твору: «ніч – світло сонця – заклик-застереження». Автор застерігає: «Не дайте притулку орлові, бо впаде на ваш край руїна із корон поржавілих од крові» (захищайте незалежність). Поет закликає «До зброї!» 6. Свободу у творі Ю. Словацького виборює народ: «розриває кайдани» і «Воскресає з неволі». 7. Віру у незалежність авторові дає «любов до рідного волинського краю» [17], героїчне минуле визвольних змагань поляків та українців, віра в Божу справедливість. 8. Поет застерігає – «окривавлений птах відпочине» і як поранений звір стане ще більш небезпечним. 9. Про сучасність твору Ю. Словацького «Гімн» свідчать паралелі з російською агресією 2014–2022 рр., яка принесла війну, руїни, смерть мирного населення, геноцид українців і порушення міжнародних законів та прав людей. І доки світ вагається, українцям – йти на бій, стояти за свою землю. Застереження поета актуальне для будь-якої країни світу, яка ще не прийняла рішення щодо визнання тероризмом дій країни-агресора:

*Не дайте притулку орлові,
Бо впаде на ваш край руїна
Із корон, поржавілих од крові!
Вам хилитись, нам – на бій!
Нам – стоять на власних силах,
Жити на землі своїй.
Спати – у своїх могилах.
До зброї, браття! До зброї!
То народ розриває кайдани
Воскресає з неволі («Гімн», переклад Д. Павличка).*

Слово вчителя. «Гімн» поета розпочинається зверненням до Богородиці. Ним же і завершується. Такий повтор має на меті привернути увагу – до значущості перемоги, важливості звернення до єдиної надії задля порятунку («стоять на власних силах»), це голос віри, сміливості і патріотизму.

Ю. Словацький близький українцям не тільки походженням і вірою у майбутнє України, а й єдністю віри і прагненням до істини, знань і творчості, загальнолюдського і глибоко особистісного стану душі. Висока віра і духовність, прагнення знань і розвитку сприяли його самопізнанню та сміливості бути собою і ставати кращим громадянином і поетом.

Урок завершується рефлексією: Хто ти? Який ти? Що корисного набув на уроці і що запозичиш для свого життя з життєвого досвіду і творчості Юліуша Словацького?

Домашнє завдання: підготувати публічний виступ (репортаж журналіста) на тему «Бути частиною народу – то заслуга» або написати твір-мініатюру «Дорогою честі та гідності» (за творами Ю. Словацького).

Чи може бути читачем той, хто не цінує книгу і читання? Чи може бути письменником той, хто не цінує слово, творчість, літературу як мистецтво? Чи може бути патріотом той, хто не цінує рідний дім, свій народ і країну? Ні.

Щоб впроваджувати ціннісний підхід до навчання, важливо проводити *уроки формування цінностей та ціннісного ставлення*. Варто донести до учнів думку, що система цінностей особистості – це основа стереотипів її мислення і шкали оцінювання світу, життя суспільства, людей та їхніх вчинків. Особистісна система цінностей тісно пов'язана з життєвим досвідом людини, її прагненнями, почуттями, свідомістю і підсвідомим. Водночас аксіосфера кожної людини так чи інакше пов'язана з загальнолюдськими, національними, релігійними, професійними цінностями. Шкала цінностей кожної людини залежить від багатьох факторів (національний менталітет, рівень ставлення до національної культури, національної мови, вплив суспільно-політичних подій, умови життя і соціального оточення, система освіти та виховання, традиції і уподобання батьків, спосіб життя, рівень моральності (знання та дотримання засад совісті, честі, справедливості, добра, свободи, відповідальності, істини, самоцінності людини, щастя, смислу життя тощо)). Світоглядні цінності як письменника, так і учня-читача зчитуються у мисленні, мовленні, вчинках.

Сприйняття творів літератури передбачає декодування цінностей та міжкультурну взаємодію: читання та аналіз творів різних національних ціннісних систем і різних концепцій світу, пошук паралелей з рідною літературою і історією, розпізнавання цінностей (національні, соціальні, особистісні; матеріальні, духовні; життєві,

етичні, навчальні тощо), порівняння національних цінностей українців та інших народів, усвідомлення себе носіями національних цінностей свого народу, емоційне «проживання» гордості за свою землю, розуміння відмінності знань і переконань.

Ціннісне вивчення творів зарубіжних письменників передбачає розпізнавання цінностей митця та його персонажів, критичне мислення та відшліфування власних цінностей: «порівнюючи себе і наш народ з іншими – вчимося любити Україну; читаючи твори та біографії зарубіжних письменників, думаємо про любов до нашого народу, проводимо паралелі з творами українських митців; через мистецтво слова пізнаємо весь світ та інші народи, щоби стати кращими» [19].

Ціннісна складова має пронизувати кожен урок наскрізно (тема, мета, завдання, форма проведення, зміст навчальних ситуацій, цінності письменника, його персонажів, ціннісне ставлення учнів). Урок зарубіжної літератури – діалог (читача з поетом, з перекладачем, іншими читачами щодо проблематики твору і сучасного його прочитання): «Мова відображає цінності, взаємодіє з унікальними для кожної культури ментальними уявленнями, порівняльний аналіз вербалізованих ціннісних концептів у різних мовах має на меті виявити різноманітні нюанси в даному випадку та показати контрастну карту ціннісних шкал як платформу для вивчення людських цінностей з міжкультурної точки зору»... [15, с. 12]. Учитель може провести урок діалогу культур, урок-дослідження мистецтва слова («Слова – полова, але огонь в одежі слова – безсмертна, чудотворна фея, правдива іскра Прометея» І. Франко). Це може бути урок-образ або урок-знайомство.

Орієнтовний план уроку-образу:

1. Мотивація – моделювання образу персонажа (з картинок, символів, слів, мозаїка, пазли).

2. Цілепокладання – з'ясувати зміст поняття «образ» та його значення у художній літературі.

3. Набуття компетентностей – пошук інформації та підготовка повідомлення / презентації епохи або країни (образ часу, суспільного життя, народу), моделювання образу письменника (візуального, світоглядного, творчого); робота з підручником, читання і аналіз твору письменника. Образ природи (рідного краю) у творах поета.

4. Розвиток та застосування компетентностей – робота над характеристикою ліричного героя (компоненти образу: одиничне – певна людина, її портрет, вчинки; загальне – типове для цього часу,

народу, класу; особливе – своєрідність особистості), виявлення авторської позиції у творі.

5. Рефлексія – бесіда / колаж «образ уроку» (образ сучасного читача).

Важливою на уроці літератури є візуалізація. Роботу з портретом митця можна організувати у різний спосіб:

– детально розглянути найкращий, на нашу думку, портрет Юліуша Словацького – малюнок Владислава Барвіцького (Wł. Barwicki, Вікісховище, джерело: Juliusz Słowacki portrait from CBN Polona): рішучий погляд сміливого борця, вольового, нескореного, з вірою у перемогу, з розумінням важких битв і перепон; образ передає загартований дух свободи поглядом, мімікою, виділеними витонченими скулами обличчя, нестримним буянням брів та некерованим пасмом волосся;

– опрацювати портретні зображення поета у фондах літературно-меморіального музею м. Кременець (у колекції виконані у різних техніках портрети Ю. Словацького: зворушливий образ дитини, юнака-студента і зрілого борця в еміграції розкривають життєвий шлях та світоглядне становлення цієї особистості);

– самостійно знайти портрети Ю. Словацького, обрати один з них і підготувати словесний портрет поета.

Працюємо над образом письменника:

- Чи змінювалися світоглядні цінності поета впродовж життя?
- Як корелюють образ митця та його персонажів?
- Що можемо сказати про ліричного героя у творах поета?

Юліуш Словацький

Особистість	освічений, віруючий, чесний, порядний, високодуховний, вольовий, працьовитий, ввічливий, співчутливий, закоханий в українські народні пісні, читання і літературу, дослідник героїчного в історії Польщі і України, філософ і правдолюб тощо
Громадянин і Митець	польський поет і драматург, представник дрібношляхетського прошарку населення, свідомий громадянин, автор повстанських пісень, патріотичних і громадянських за тематикою поезій і

	драм, заборонений до друку за свої прогресивні погляди тощо
Патріот Націоналіст	борець за волю і незалежність Польщі, учасник польського повстання 1830–1831 рр., нескорений, «неблагодійний» для влади, захисник польської культури, знавець польської історії та історії козацтва...

Світоглядні цінності митця гармонійні і на рівні суджень, і на рівні його вчинків. Детальніше цінності письменника розкривають його листи.

Аксіосфера Ю. Словацького має тісний зв'язок із його волею, свідомістю, переживаннями, родиною, життям в Україні–Польщі і за кордоном, освітою, буттям революціонера й емігранта, який поетичним словом надихав співвітчизників і наближав «світанок свободи». Він не тільки борець за волю і незалежність Польщі, а й визнає національну самобутність України, право її народу на власну державу.

Щоб зацікавити образом поета, педагогу не тільки доцільно організувати роботу над його цінностями, а й допомогти учням з'ясувати їхню здатність змінюватися впродовж життя – особистісне зростання, фактори впливу і причини цих змін на етапах життя (дитинство, митець-початківець, зрілий письменник).

Почати можна з поетичних рядків поета:

Дайте хоч брилу, і постать людини,

Вільної духом, поставте на брилі, –

Зараз же я покажу вам увіч,

Що в тої постаті – двоє облич («Дайте землі мені смужку єдину»)

Проблемне питання. Про які обличчя говорить митець?

Це відмінність між словом (думкою) і вчинком, образом і реальністю, теорією і практикою... Важливо звернути увагу здобувачів освіти на характерну особливість творчості Ю. Словацького – інтерес до особистості громадянина, його думок і почуттів у хвилини розпачу, трагедії, особистісного вибору. У стані стресу людина виявляє своє справжнє обличчя («підсвідоме не обманює»). Як виявити справжнє у свідомості митця в умовах освітнього процесу? Доцільно звернутися до порівняльного аналізу тез

і вчинків, до епістолярної спадщини (листи матері). На нашу думку, недостатньо говорити про цінності і переконання і їх роль у житті людини, набагато важливіше навчити виявляти їх – це формує критичне сприйняття прочитаного, сприяє літературному розвитку учня, соціалізує й удосконалює його особистісно: це життєво корисний досвід – вміння бачити сутність людини (увага до кожної особистості, її життя, висловлювань, вчинків); мотивація переглянути власні цінності; це мотиватор пошуку інформації та читання.

Які завдання варто пропонувати учням? Доцільними вважаємо такі:

- Підготуйте розповідь про історію життя та витоки творчості письменника.

- Запросіть у музей (творчий кабінет) Юліуша Словацького.

- Обґрунтуйте авторський вибір тематики творів.

- Підготуйте біографічну довідку Ю. Словацького – патріота, громадянина, митця.

- Вибудуйте систему цінностей поета (його поглядів на життя, суспільство, мистецтво).

- Напишіть повідомлення на тему «Як життєві випробування загартовують характер» (за життєписом та творами Ю. Словацького).

- Проведіть дослідження за однією з тем: «Образ патріота-борця у ліриці Ю. Словацького», «Образ Бога у творах Юліуша Словацького», «Образно-асоціативне зображення щастя у поезії Ю. Словацького».

Кожне із завдань передбачає різні види пізнавальної активності учня: читання, пошук, дослідження, складання плану, конспектування, систематизація, порівняльний аналіз, підбір фактів та цитат, словесне малювання, підготовка повідомлення, характеристики або портрету митця.

Наведемо приклади портретних характеристик Юліуша Словацького, які можна використати на уроці на етапах знайомства з митцем або підсумків (само- і взаємоперевірка результатів роботи):

Особистісний портрет Ю. Словацького: «славетний поет», недостатньо визнаний за життя («зоставили в більшому затінку Словацького, ніж би то було повинно бути» Олена Пчілка [17]), романтик у душі – зростав на щедрій на красу та героїчну історію українській землі; з дрібношляхетської родини, у якій перемішалася українська й польська кров; надзвичайно грамотний і духовно багатий (родина як осередок польської культури, традицій, творчості й духу просвітництва), закоханий у життя і мистецтво. Вольовий, сильний і сміливий характером він приєднався до революціонерів у Варшаві,

надихав борців рішучим поетичним словом – відданий син і громадянин-патріот Польщі.

Творчий портрет митця. Юліуш Словацький – талановитий поет і драматург, недостатньо визнаний за життя (митець у «тіні Міцкевича»), заборонений до друку за прогресивні патріотичні погляди. Писав поезії, поеми і драми. Найвідоміші його твори – це поезії «Ода вольності» (1829), «Гімн» (1830), поеми «Змій» (1832), «Вацлав» (1838), «Срібний сон Саломеї» (1843), «Беньовський» (1844), драми «Мазепа» (1839), «Балладина» (1834), «Марія Стюард» та інші. Тематика творів Юліуша Словацького – вільна і незалежна Польща, боротьба за свободу, сильні духом постаті, туга за батьківщиною, українська природа та визвольний рух українців. Україна, його первинна Батьківщина, від народження була для нього втіленням волі (свободи і сили духу). Митець розкриває її то як знищену і мертву («Моя вітчизно давня! Я стою в твоїй смертний лик вчарований без тям. ... Мов журавель в руках своїх тримаю своє камінне серце, о, мій краю...»), з другого боку свято вірить у її невмирущість. Герої його творів (відомі історичні постаті та невідомі громадяни-патріоти) – незламні й волелюбні борці за свою землю. Україна (козацька земля, насичена духом волі і нескореності) займає важливе місце в поетичній свідомості Ю. Словацького. Дві Батьківщини, дві душі поєдналися у серці Словацького: «Одну в тобі, а над тобою другу – дві пісні чую, і хотів би я з'єднати їх в одну ясну потугу...». Щиро, емоційно і поетично митець розкриває спільну історію і боротьбу українського та польського народів, трагедію непорозумінь і пророчу важливість об'єднання та прощення. Стиль митця – це «розгорнуті метафори, ускладнені і вибагливі образи, несподівані асоціації, складні конструкції фраз», «нестримний потік образів, барв і звуків», «надзвичайне ритміко-мелодійне багатство творів» [3]. У семантичній побудові образу борця і батьківщини поет використовує зіставлення, паралелізм, символіку, психологізм, звукові й зорові асоціації, екзистенційність в умовах екстремальності – страх, рішучість, боротьба, страждання, відчай, смерть, мужність. Творчість Ю. Словацького була добре відома не тільки у мистецьких колах, її багато перекладали (М. Бажан, І. Верхратський, І. Глинський, М. Зеров, Олена Пчілка, М. Рильський, М. Старицький, Борис Тен, Г. Кочур, Є. Дроб'язко, І. Драч, В. Коптілов, Д. Павличко, І. Світличний та інші).

Творча довідка. За своє недовге життя Словацький так і не побачив жодної своєї драми на театральній сцені: «У царській Росії

твори Словацького були заборонені цензурою до 1862 р. Прем'єра «Мазепи» відбулася у 1847 р. угорською мовою в Будапешті. У Польщі «Мазепу» поставили у Кракові 1851 р. Тільки після 1860 р., коли у Лейпцигу побачило світ 4-томне зібрання творів Словацького, творчість поета поступово здобула визнання і на польській сцені: на межі XIX–XX ст. були поставлені «Марія Стюарт», «Кордіан», «Горштинський», «Фантазій», «Баладина» [26, с. 77]. Композитор і диригент Г. Ярецький у Львові за творами Юліуша Словацького склав опери «Мазепа» (прем'єра відбулася 1876 р. у м. Львів) та тричастинну кантату для хору і оркестру «Українська дума» [там само].

На етапі підготовки до занять педагогу важливо самому розібратися і вміло донести думку учням-дослідникам про *національний менталітет* та *ознаки національної ідентичності*: історична територія (рідний край); спільні міфи та історична пам'ять; спільна культура; єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; спільна економіка у межах національної території. За життя Ю. Словацького рідна йому Волинь (нині Тернопільщина) була під подвійним пригніченням російської імперії і польської шляхти, до якої належав і поет. Він відчував цю провину і водночас сприймав «Україну як національно окремішню частину російської імперії, як пригнічену козацьку державу» [22]. Це пояснює польсько-українську нерозривність душі, дум і творчості митця, його віру у вільну Україну («Україна із могили встане!» («Вацлав»)).

Видатній український педагог Василь Сухомлинський вважав, що школа має плекати в серці дитини три любові: культ матері, рідної мови і рідної землі. Творчість Юліуша Словацького може проілюструвати усі три.

Ціннісний підхід у навчанні передбачає розширення знань здобувачів освіти про цінності, їх сутність, заглиблення у вчинкові і мовні прояви цінностей особистості. Для цього важливо під час навчального процесу впроваджувати діалог, проблемні запитання, ситуації морального вибору, порівняння власних цінностей із загальнолюдськими та національними, з цінностями письменника. Тому на занятті варто організувати *пошук зв'язків* між епохою, типом культури, способом мислення митця та його твором (проекція загальнолюдських цінностей на біографію письменника та його твір, *діалог культур* (національні цінності українців та представника іншої країни), *діалог цінностей* (автора і читача) [19, с. 58–59].

Доречно пропонувати *підказки-орієнтири*: загальнолюдські

(життєві, універсальні) – життя, здоров'я, безпека, мир, дім, родина, освіта, робота тощо; демократичні – суверенність, народовладдя, незалежність, демократизм, патріотизм, національна гідність, конституціоналізм, історична пам'ять, свобода слова, совісті, прагнення єдності, права і обов'язки; суспільні – норми і правила співіснування і спілкування, колективізм, толерантність, уявлення про успішну особистість, статус у суспільстві; ідеальні (моральні) – уявлення про добро і зло, свободу і справедливість, правду і істину, мету і щастя, сенс життя і смерті тощо; особистісні.

Корисним для здобувачів освіти буде дослідження проблеми вічних / духовних / моральних цінностей.

Державний стандарт базової середньої освіти спрямовує сучасного вчителя літератури на «формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови <...> для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей» [6]. Тому неабиякого значення набуває не тільки зміст, з яким працюють юні читачі, а і форма проведення заняття: урок патріотизму, урок національної гідності, урок бережливого ставлення до мови, урок-подяка рідній землі, урок-діалог культур тощо.

Пропонуємо *алгоритм моделювання ціннісного змісту та форми уроку*:

- чітке визначення теми, мети і завдань уроку;
- окреслення кола ціннісних орієнтирів уроку;
- схематизація та моделювання системи зв'язків між ціннісними блоками заняття;
- виявлення спільного та визначення системоутворювального компоненту – ціннісної сполучної уроку (ключова цінність, наскрізна тема, домінанта, символ, вид діяльності тощо);
- змістове наповнення уроку (відбір цитат, ілюстрацій, завдань);
- вибір форми проведення заняття (урок-роздум, урок-дослідження, урок-дискусія, урок-творча майстерня, майстер-клас тощо);
- визначення стратегії побудови уроку (дослідницької, дискусійної, творчої), методів навчання (активні / інтерактивні, словесні, наочні, практичні тощо), видів роботи (фронтальні, групові, індивідуальні) та діяльності (читацька, інтерпретаційна, дослідницька, творча тощо);

- вкраплення ціннісних елементів форми в етапи уроку (мотивація, цілепокладання, завдання з формування та застосування компетентностей, рефлексія) та наведення логічних містків між ними.

Чітко продумана ідея, ціннісне наповнення змісту, продумані логічні взаємозв'язки теорії та практики, цінностей мистецтва і митця з цінностями світогляду та навчання учнів на занятті вибудовують єдину ціннісну систему – аксіосферу уроку [20].

Методичні рекомендації щодо підготовки уроку за творчістю Юліуша Словацького:

- мета: проаналізувати витоки національної свідомості Ю. Словацького, визначити його світоглядні цінності; формувати національну ментальність учнів, читацьку компетентність, розвивати навички критичного мислення та аналізу прочитаного; виховувати патріотизм, шанобливе ставлення до мови;

- завдання: з'ясувати фактори формування національної свідомості поета та його ставлення до України; виявити громадянську позицію Ю. Словацького та стилістичні особливості її зображення у його поезиці; виявити спільне у цінностях митця і національних цінностях українців; переконатися, що учні мають уявлення про загальнолюдські і національні цінності, вміють їх розпізнавати у висловлюваннях та вчинках (письменника, персонажа), знають власні цінності і вміють обґрунтувати свою позицію;

- тип уроку: формування громадянської компетентності;

- форма заняття: урок національної гідності (або урок українсько-польської єдності, урок-екскурсія, урок-дослідження тощо);

- компетентнісні завдання: дослідити (національні цінності польського народу, спільні сторінки українсько-польської історії, соціокультурні особливості життя на Волині на початку XIX ст., шлях митця від проб пера до загальновідомих творів); взяти інтерв'ю, порівняти патріотичну лексику Ю. Словацького і А. Міцкевича / Ю. Словацького і В. Стуса; пройти кроссенс «Шлях патріотичного вишколу», поетичний квест за творами Ю. Словацького тощо; скласти громадянський / літературний портрет Ю. Словацького, сенкан «Поетичне слово Словацького», наповнити схему / гроно «Цінності Ю. Словацького»; написати твір-роздум «Сучасність поетичних ідей Ю. Словацького».

Розуміння педагогом і його учнями основних етичних категорій (добра, зла, щастя, істини, правди, свободи, відповідальності, совісті, обов'язку) реалізуємо через роботу над їх семантичним значенням (з словниками), обговорення проблемного питання, творче читання,

творче письмо, замальовування прочитаного, порівняльний аналіз, обмін досвідом. Підсумкова бесіда дозволить максимально наблизитись до досконалого узагальнення.

Ціннісне вивчення літератури в школі передбачає з боку вчителя:

- знання і розуміння сутності цінностей, їхньої ролі у житті людини, в освіті (загальнолюдські, національні, суспільні, професійні, особистісні, мистецькі, цінності освіти та літератури; цінності-мета і цінності-засоби тощо);

- чітке розуміння мети і завдань ціннісного вивчення біографії письменника та художнього твору (цінність читання та інтересу до художньої літератури як мистецтва слова, яке в особливій формі розкриває цінність знань про всесвіт і його пізнання, людину та її життєвий досвід);

- вміння знайти, систематизувати та відібрати інформацію про особистість письменника відповідно до теми уроку, мети, віку школярів і ціннісного компонента заняття;

- вміння змоделювати компетентнісні завдання для учнів на виявлення ними цінностей у житті та світогляді письменника, його творі;

- вміння вбудувати ціннісний компонент заняття у логіку форми і структури уроку;

- вміння зацікавити учнів читанням, дослідницькою і пошуковою роботою;

- вміння ефективно використовувати сучасні інноваційні технології («дерево рішень», «хмара слів», інтерактивна панель тощо) у побудові аксіосфери письменника;

- високу моральність.

У результаті впровадження ціннісного підходу до вивчення літератури в школі буде забезпечено:

- набуття учнями базових знань про сутність цінностей та їх різновиди;

- переконання в цінності кожної особистості, її життя, загальнолюдських ідеалів, діяльності, творчості, конкретної епохи, іншомовної культури, естетичного у мистецтві, досконалості у творчості / професійній діяльності;

- набуття корисних вмінь на виявлення власних цінностей життя, світоглядних цінностей письменника на його шляху до самореалізації та визнання, порівняння з власними цінностями та прагненнями як мотиватор усвідомленого ставлення до свого життя і майбутньої

професії;

- набуття спеціальних умінь (інструментальні цінності читацької діяльності) з пошуку і відбору інформації про автора / його персонажів з позиції її ціннісного потенціалу, порівняльного аналізу (проголошених ідеалів і життєвої позиції, слова і вчинку);

- практичне відпрацювання моральності суджень про іншу людину і її життя (повідомлення про письменника, його характеристика, літературний / світоглядний портрет, життєсфера митця / персонажа, діалог, самооцінювання і взаємоконтроль під час аудиторних занять).

Таким чином, аксіологічний підхід до вивчення життя та творів письменника є стратегічним у реалізації компетентнісного підходу, адже забезпечує особистісну вмотивованість та спрямованість пізнавальної активності учнів на набуття ними ключових компетентностей та наскрізних умінь, виступає важливим елементом зв'язку теорії та практики: дозволяє, з одного боку, здобувачеві освіти опановувати навчальний матеріал з літератури і розвивати читацькі вміння, з іншого – особистісно удосконалюватись (вибудовувати власну систему цінностей). Вчити здобувачів освіти чітко розставляти ціннісні акценти у житті важливо, адже це не просто ціннісно-сміслова діяльність на занятті, а процес пізнання і самопізнання (власних цінностей і переконань, прагнень і їх реалізації), досвід міжособистісного спілкування та індивідуалізованого зв'язку з світом, толерантного ставлення до представників інших культур і поглядів, відкритості і безпеки. Перспективи аналізу проблеми полягають у корекції системи підготовки майбутніх учителів та навчально-методичного забезпечення уроку з урахуванням аксіологічної складової.

Література

1. Бойко О. Д. Історія України : підручник. 4-е вид. доп. Київ : Академвидав, 2012. 704 с.
2. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Харків : Нове слово, 2003. 216 с.
3. Вервес Г. Лірика Юліуша Словацького. Обласний літературно-меморіальний музей Юліуша Словацького. 1969.
URL: <http://mjsk.te.ua/pl/slowacki-w-ukrainie/90-liruka-ylilusha-slovackogo>.
4. Виступ Президента Володимира Зеленського на врученні нагороди The Atlantic Council «За видатне лідерство», лауреатом якої став український народ.
URL: <https://www.president.gov.ua/news/vistup-prezidenta-volodimira-zelenskogo-na-vruchenni-nagorod-74977>.

5. Галушка А. Повстання 1830–31 на Правобережній Україні. 2016. С. 87–105.

URL: https://www.academia.edu/40594789/Повстання_1830_31_на_Правоберезній_Україні.

6. Державний стандарт базової середньої освіти. 2020.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.

7. Забужко О. С. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період. Київ : Основи, 1993. 126 с.

URL: <https://litlife.club/books/199822/read?page=13>.

8. Казьмірик С. М. Цінності та їх класифікація в аксіосфері людини. *Наукові праці. Педагогіка*. Вип. 197. Т. 209. С. 90–92.

9. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Методологічні і теоретичні проблеми психології*: хрестоматія / упоряд. З. С. Карпенко, І. М. Гоян. Івано-Франківськ : Плай, 2000. 128 с.

10. Кралюк П. Юліуш Словацький: наш польський Гоголь. *Друг Читача*. 28.05.2009. URL: <https://vsiknygy.net.ua/review/966/>.

11. Кресіна І. О., Явір В. А. Народ. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020.

URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=71245.

12. Літературно-меморіальний музей Юліуша Словацького м. Кременець URL: <https://tobm.org.ua/literaturno-memorialnyj-muzej-yuliussha-slovaczkiego/>.

13. Лист В. Липинського до Богдана Шемета, писаний у Райхенау 12 грудня 1925 р. у відповідь на поставлене питання. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. Київ : Генеза, 1996. С. 745–746.

14. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Вид. дім «Слово», 2010. 432 с.

15. Manakin V. Human values across languages and cultures. *Проблеми лінгвістичної семантики*: IV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (21 листопада 2019 року) : збірник матеріалів. Рівне : РДГУ, 2019. С. 11–14.

16. Ніколенко Л. М. Соціальна значущість ціннісних орієнтацій особистості у професійному становленні корекційного педагога. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». педагогічні науки. 2018. № 1 (15). С. 162–168.

URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/28.pdf>.

17. Олена Пчілка. Юліуш Словацький. *Ж-л «Рідний край»*, 5-й рік видання, Київ. 1910.

URL: <http://mjsk.te.ua/uk/slovatskij-v-ukrayini/doslidzhennja-statti/94-juliussh-slovatskij>.

18. Островська Г. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі: монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. 472 с.
19. Островська Г. Готовність учителя до формування національної ідентичності учнів на уроках зарубіжної літератури. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 2. С. 57–64.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2020_2_10.
20. Островська Г. О. Аксіосфера уроку літератури. *Науковий огляд*. 2014. № 5(6). С. 109–115.
21. Павличко Д. Український патріотизм Юліуша Словацького. *День*. № 217–218. 2017. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/ukrayinskyu-patriotyzm-yuliusha-slovackogo>.
22. Павличко Д. Український патріотизм Юліуша Словацького-2. Лекція, прочитана у Варшавському університеті під час вручення авторові звання «Honoris Causa». *День*. 2017. № 222–223. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/ukrayinskyu-patriotyzm-yuliusha-slovackogo-2>.
23. Рильський М. Юліуш Словацький і Україна. URL: <http://mjsk.te.ua/pl/slowacki-w-ukrainie/doslidzhennja-statti/95-juliush-slovatskij-i-ukrayinska-poezija>.
24. Ромащенко Л. Митець і мистецтво в епістолярному дискурсі Юліуша Словацького. *Dialog dwóch kultur. Dialog dwóch kultur*. Rocznik X, Zeszyt 1. Річник X, Зошит 1. 1–8 weżeśnia 2015 roku. 1–8 вересня 2015 року. Warszawa, 2016. С. 65–72.
25. Словацький Ю. Зібрання творів : у 2 т. Т. 1: поезії, поеми, листи до матері, маловідомі переклади творів Ю. Словацького / заг. ред. Р. Лубківського. 2011. 480 с.
26. Сорокер Я. Л. Українська пісенність у музиці класиків: спроба дослідження : навч. посібн.; пер. та упоряд. В. Грабовського. Вінниця : Нова книга, 2012. 184 с.
27. Степаненко Н. Юліуш Словацький «яко чоловік і поет» у візії Олени Пчілки. *Рідний край*. 2012. №1 (26).
URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Stepanenko_Nina/Yuliush_Slovatskyi_iako_cholovik_i_poet_u_vizii_Oleny_Pchilky.pdf?PHPSESSID=1o3f00gtmq3n0pg3uo2gk83iv5.
28. Твори Ю. Словацького. URL: <https://www.britannica.com/biography/Juliusz-Slowacki-Polish-author>.
29. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Рожко-Павлишин Тетяна

У сучасній освіті активно відбуваються зміни у змісті й підходах до організації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти. Ці зміни стосуються як методологічних, так і нормативних основ дошкілля. Розпочалися вони із розроблення та ухвалення Концептуальних засад реформування середньої освіти (2016 р.) – документа, який проголошує принцип дитиноцентризму в освіті, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, психологічного комфорту і підтримки, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища для розкриття потенціалу кожної дитини, забезпечення співпраці учасників освітнього процесу на засадах взаємної довіри й поваги. Відповідно до Концептуальних засад нульовим рівнем структури нової школи є дошкільна освіта.

Концепція Нової української школи потребує екстраполювання основних завдань на дошкільну галузь шляхом модернізації змісту, навчально-методичного забезпечення, організації освітнього процесу, розбудови розвивального середовища тощо, оскільки реалізація неперервної освіти можлива за умови впровадження принципу наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою [9].

Зростання уваги до освіти й виховання дітей раннього та дошкільного віку на національному рівні підтверджує активне обговорення проблем дошкільної освіти і визначення шляхів їх усунення в масштабах країни.

Для забезпечення системних змін в освіті дітей раннього та дошкільного віку, управлінні системою дошкільної освіти на різних її рівнях НАПН України розробила Концепцію освіти дітей раннього і дошкільного віку [10]. У документі визначені вікові межі передшкільної освіти, що охоплює старший дошкільний вік (шостий–сьомий рік життя), обов’язковий для набуття дошкільної освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» діти старшого дошкільного віку безумовно охоплюються дошкільною освітою [8].

Під час слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій (12.03.2020 р.) було акцентовано на потребі визначення в новому Законі України «Про дошкільну освіту» державних гарантій для здобуття обов'язкової дошкільної освіти 5-річними дітьми [18].

Водночас недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів унеможлиблює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку. Це спонукає до пошуку інших шляхів підготовки дітей до школи. Згідно з освітніми нормативно-правовими документами, передшкільна освіта може реалізовуватися в дошкільних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форми власності та вибудовуватися на принципах наступності й перспективності між дошкільною та початковою загальною освітою [12].

Опираючись на зазначені документи, передшкільну освіту розглядаємо як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей шести–семи років до школи, формування в них соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, що здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку, з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття світу і засвоєння знань. Передшкільна освіта забезпечує дітям рівні стартові можливості для вступу до школи.

Вважаємо за потрібне спершу обґрунтувати значення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

Поняття «передшкільна освіта» підсилює значення заключного етапу «дошкільної освіти», привертає увагу вчених, педагогів, батьків та громадськості до дітей старшого дошкільного віку (шести–семи років) з метою забезпечення наступності між освітніми ланками через організацію ефективної підготовки кожної дитини до початкової школи.

Одним із пріоритетів Міністерства освіти і науки залишається **переорієнтування системи освіти на потреби людини**. Усі громадяни повинні вміти вчитися протягом життя й мати доступ до якісної освіти, на це й спрямовуються зусилля фахівців та посадовців у галузі освіти.

Послідовне здобуття освіти можливе за дотримання принципів перспективності і наступності між суміжними ланками освіти – дошкільною та початковою, початковою і середньою.

Наступність – це дидактичний принцип забезпечення передумов до шкільного навчання. Її сутність як загальнопедагогічного методу в

тому, що педагоги допомагають дитині підготуватися без жодних негативних наслідків для її психіки до навчання в школі [6].

За час реформування загальної середньої освіти оновлено структуру та змінено зміст освітнього процесу. Дедалі нагальнішим стає питання забезпечення цілісного розвитку особистості на всіх рівнях освіти.

Цілісна єдність дошкільної і початкової освіти полягає в тому, що Нова українська школа скеровує всі ланки освіти на максимальне врахування індивідуальних особливостей (фізичних, психологічних, інтелектуальних) кожної дитини незалежно від її вікової групи.

Формула успішної Нової української школи містить такі ключові компоненти

Компонент	Сутність
новий зміст освіти	формування компетентностей, необхідних дитині для успішної самореалізації в суспільстві
наскрізний процес виховання	формування соціально-моральних цінностей
педагогіка партнерства	партнерство між учнями, учителями та батьками
дитиноцентризм	орієнтація освіти на потреби учня в освітньому процесі
нова структура школи	засвоєння нового змісту і формування необхідних життєвих компетентностей
сучасне освітнє середовище	умови, засоби й технології, потрібні для навчання учнів, освітян і батьків як у закладі освіти, так і поза його межами

Отже, принципи побудови дошкільної та початкової ланок в умовах реформування освіти загалом у межах Концепції Нової української школи мають багато спільного, утверджуючи:

- гуманізм як прояв поваги до особистості – доброзичливе, турботливе ставлення до дітей без застосування примусу й насилля;
- урахування вікових особливостей дітей і досягнень попереднього етапу розвитку;
- визнання самоцінності кожного вікового періоду;
- орієнтація на індивідуальні схильності, інтереси, темпи розвитку дітей, створення умов, комфортних для розвитку їхніх пізнавальних та психічних процесів, спрямованості на активність у соціумі,

усвідомлення мотивів власної поведінки, позитивної самооцінки, самоповаги та ввічливого ставлення до інших;

– реалізацію можливостей і здібностей дитини [5].

Ключові компетентності учня початкової школи, окреслені в Держстандарті початкової освіти, передбачають:

– вільне володіння державною мовою, здатність дитини спілкуватися рідною та іноземними мовами;

– математичну компетентність;

– компетентності у природничих науках, техніці й технологіях;

– інноваційність;

– екологічну компетентність;

– інформаційно-комунікаційну компетентність;

– культурні, громадянські та соціальні компетентності;

– підприємливість і фінансову грамотність;

– навчання впродовж життя [6].

Окреслені компетентності учня НУШ мають формуватися на ґрунті компетентностей, закладених ще в дошкільному віці. Серед ключових компетентностей дитини дошкільного віку виділяють:

– здоров'язбережувальну;

– комунікативну;

– предметно-практичну;

– ігрову;

– сенсорно-пізнавальну;

– природничо-екологічну;

– художньо-продуктивну;

– мовленнєву;

– соціальну;

– особистісно-оцінну [6].

Основні види діяльності дітей старшого дошкільного віку мають бути збережені і змістовно доповнені в молодшому шкільному віці.

Серед провідних напрямів розвитку старших дошкільників назвемо:

– спілкування;

– гру;

– рух;

– пізнання;

– господарсько-побутову діяльність;

– художньо-естетичний розвиток (конструювання, малювання, аплікація, ліплення, спів, слухання музики, хореографія, театралізація).

Збереження провідних напрямів розвитку сприятиме поступовому переходу до процесу навчання як до нового виду діяльності в першому (адаптаційно-ігровому) періоді початкової освіти. Метою цієї діяльності має бути:

- розвиток різних видів активності дітей;
- постійна творча самореалізація;
- формування нових компетентностей.

Варто назвати наскрізні вміння дитини, спільні для розвитку ключових компетентностей:

- читання з розумінням;
- висловлювання думки (усно й письмово);
- системне та критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати позицію;
- ініціативність;
- творчість;
- керування емоціями;
- конструктивне оцінювання ризиків;
- розв’язування проблем і прийняття рішень;
- співпраця з іншими [6].

Основою розвитку ключових компетентностей дітей у початковій школі вважаються базові якості особистості, набуті в дошкільному віці, серед них:

- допитливість;
- спостережливість;
- самостійність;
- ініціативність;
- відповідальність;
- чуйність;
- довільність;
- креативність;
- міжособистісна позитивна комунікація та ін.

У період від п’яти до шести–семи років у дітей відбуваються цілісні зміни особистості. У ході ігрової діяльності формуються початкові компетентності, які сприяють переходу до нового етапу розвитку в інших соціальних ситуаціях. Головним завданням для старшого дошкільного віку є формування та розвиток особистісних якостей дитини.

Початкова школа, опираючись на здобутки дошкільного дитинства, має забезпечити подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток.

У початкових класах діти вдосконалюють:

– ціннісне ставлення до рідного краю, держави, української культури;

– здатність до критичного мислення та творчого самовираження;

– бережливе ставлення до здоров'я тощо.

Формування нового провідного напрямку діяльності (зокрема навчального) в кожному з періодів розвитку дитини не означає скасування напрямів, які були провідними на попередньому етапі.

Освітній процес у початковій школі (відповідно до положень нового Державного стандарту початкової освіти) організують за циклами, враховуючи вікові особливості фізичного, психологічного і розумового розвитку дітей 6–10 років, а саме: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) та основний (3–4 класи).

Така циклічність сприятиме поступовому, психологічно комфортному переходу дитини від гри до навчання – провідних видів діяльності дошкільного та молодшого шкільного віку.

Забезпечуючи наступність і перспективність у роботі ЗДО й початкової школи, можна створити умови для всебічного, гармонійного розвитку ініціативної, компетентної та самодостатньої особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти.

Реалізація принципів перспективності й наступності в закладах дошкільної і початкової освіти полягає в забезпеченні єдності, взаємозалежності та узгодженості мети, змісту, форм і методів організації освітнього процесу:

– *учителі початкових класів* мають бути добре обізнаними з освітніми програмами, методами і прийомами розвитку, навчання, виховання дітей старшого дошкільного віку, застосовуваними в закладах дошкільної освіти;

– *вихователі старших груп* мають знати зміст освітніх програм і технології навчання в початковій школі [6].

Сказане дає змогу уникнути ситуацій форсування або, навпаки, штучного сповільнення природного темпу розвитку дітей.

Крім цього, змістовий і технологічний складники освітнього процесу в ЗДО й початковій школі доцільно узгоджувати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Елементи навчальної діяльності:

– навчальні інтереси,

– навчальні дії.

Елементи навчальної діяльності формуються в дітей старшого дошкільного віку завдяки:

– навчально-пізнавальній діяльності, спеціально організованій дорослим (навчальні заняття);

– будь-яким іншим, специфічним для дітей тієї чи тієї вікової групи, видам дитячої діяльності, проваджуваних у ЗДО.

Так забезпечується успішне набуття нових компетентностей.

Навчання в початковій школі, своєю чергою, не просто реалізує зв'язок сформованих компетентностей та вимог навчальної програми, а розширює, поглиблює й удосконалює попередньо отримані знання, уміння й навички, вироблені ціннісні ставлення та набутий досвід.

Щоб забезпечити наступність дошкільної та шкільної освітніх ланок, важливо встановити міцний зв'язок їхніх змістових компонентів. Послідовно і поступово реалізувати програми навчання, розвитку й виховання дітей дошкільного віку, а згодом – освітні програми для дітей 1 класу початкової школи.

Варто визначити основні акценти в забезпеченні наступності між дошкільною й початковою освітою:

Вихователь старших груп ЗДО	Учитель початкових класів
акцентує на виховному і розвивальному складниках освітнього процесу	враховує той рівень розвитку дитини, з яким вона прийшла до першого класу
надає пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності	створює умови для органічного, природного збагачення особистості, її розвитку дитини, започаткованого ще в дошкільному періоді життя
уникає надмірної інтенсифікації інтелектуального розвитку дітей	

Навчати дитину писемного мовлення (читання, письмо) згідно з положеннями Державного стандарту початкової освіти – це завдання початкової школи. Водночас не можна штучно сповільнювати індивідуальний темп розвитку дитини, не задовольняючи потреби старших дошкільників.

Зміст навчальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку втілюється відповідно до чинних комплексних програм навчання, виховання й розвитку, рекомендованих Міністерством освіти і науки, які орієнтують вихователів на формування індивідуальної особистості дитини, розкриття її творчої спрямованості та розвиток потенційних можливостей.

Однією з них є програма «Впевнений старт» (у новій редакції). Головними завданнями, яких планують досягти за допомогою оновленої програми «Впевнений старт», вважаються:

– урівноваження різних напрямів розвитку особистості дитини зі збереженням її цілісності;

– забезпечення фундаменту успішності дитини шляхом її діяльній самореалізації в умовах нових соціальних ситуацій розвитку;

– побудова новітньої та зручної системи методичного сервісу для педагогів і батьків [6].

Матеріали програми становлять комплекс ефективних освітніх, розвивальних, виховних функцій і змістових напрямів організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в межах їхньої вікової компетентності.

Щоб забезпечити наступність між дошкільною та початковою освітою, важливо впровадити єдину й динамічну систему конструктивних дій, спрямованих на розвиток, навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів, їх застосування буде спільним для управлінців, педагогів і батьків.

Для ефективного функціонування такої системи насамперед слід налагодити взаємодію між закладами освіти (або відповідними структурними підрозділами закладу освіти) на основі угоди про співпрацю.

В угоді про співпрацю визначаються:

– мета співпраці;

– права й обов'язки кожного закладу освіти.

Схема взаємодії закладів має передбачати:

– порядок дій, які будуть коригуватися з урахуванням фактичних умов;

– перспективи функціонування закладів освіти (або відповідних структурних підрозділів закладу освіти).

Щоб забезпечити наступність у роботі ЗДО і школи, варто організувати методичну роботу за двома напрямами: інформаційно-просвітницьким і практичним.

Інформаційно-просвітницький аспект співпраці між закладами

Важливим елементом наступності дошкільної і початкової освіти є обмін досвідом між вихователями та вчителями початкової школи щодо:

- використання різноманітних форм організації діяльності дітей, ігрових прийомів і методів;
- системи роботи з розвитку мовлення;
- поетапної соціалізації дитини, формування її пізнавальних процесів.

Для обміну досвідом необхідно планувати індивідуальні та інтерактивні (групові, колективні, колективно-групові) форми методичної роботи. Зокрема, ефективними виявляються такі:

- взаємне почергове відвідування вихователями і вчителями відкритих занять / уроків (або інших форм організації освітньої діяльності);
- проведення анкетування педпрацівників із питань забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, що сприяє визначенню напрямків подальшого підвищення майстерності педагогів;
- підготовка і проведення спільних семінарів-практикумів, конференцій, консультацій, педагогічних рад, засідань «круглих столів», тематичних виставок тощо;
- організація спільних методичних об'єднань, творчих груп педпрацівників закладів дошкільної освіти та початкової школи;
- залучення вихователів і вчителів до участі у проведенні спільних педагогічних проєктів, розробленні методичних рекомендацій;
- взаємний обмін педагогічним досвідом щодо практичної реалізації наступності між дошкільною й початковою ланками освіти;
- сприяння і допомога в самоосвіті педагогів, систематичному підвищенні їхньої фахової майстерності.

Інформаційно-просвітницький аспект взаємодії закладів дошкільної та початкової освіти має спрямовуватися як на педагогів, так і на батьків.

У роботі з батьками доцільно передбачити:

- анкетування з питань індивідуального розвитку особистості дітей, рівня досягнення ними дошкільної зрілості з метою надання консультативної допомоги;
- ознайомлювальну роботу щодо психологічних закономірностей розвитку дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;
- проведення Днів відкритих дверей у закладах загальної середньої освіти;
- упровадження «педагогічних віталень» з питань створення у школі психологічно комфортної обстановки для кращого сприйняття дитиною нової соціальної ролі школяра;

– батьківські клуби;

– інтернет-консультації, вебінари або форуми для батьків тощо.

Необхідною умовою успішного вирішення завдань наступності вважаємо встановлення зв'язку та творчої співпраці між ЗДО і початковою школою на рівні заходів із дітьми.

Серед перспективних напрямів реалізації практичного співробітництва між освітніми закладами слід виокремити:

– попереднє знайомство педагогів початкової школи зі своїми майбутніми учнями;

– відвідування вихователями відкритих уроків, позакласних заходів своїх колишніх вихованців з метою спостереження за їхнім розвитком;

– проведення ознайомлювальних екскурсій для дітей;

– організація спільних конкурсів, тематичних виставок дитячих робіт, вернісажів тощо;

– проведення спільних митецьких заходів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти (відвідування музеїв, театралізованих вистав і т.д.);

– спільна участь старших дошкільнят та школярів у проєктній діяльності тощо.

Наступність дошкільної і початкової освіти обов'язково вимагає узгодженої діяльності психологічних служб закладів.

Взаємодія ЗДО і початкової школи на рівні соціально-психологічних служб потребує:

– спільного психолого-педагогічного контролю за процесом розвитку дітей;

– дослідження рівня розвитку основних рис особистості старших дошкільників як передумови їх успішного навчання в початковій школі;

– аналізу умов вдалої адаптації першокласників до шкільного життя;

– використання розвивально-корекційних прийомів у роботі з дітьми, які потребують індивідуального підходу;

– проведення спільних методичних заходів.

Дотримуватися принципу наступності дошкільної і початкової освіти шляхом, тобто узгодженої організації життєдіяльності дитини, важливо незалежно від форми здобуття нею освіти – у ЗДО, початковій школі, центрі розвитку дітей чи в умовах сімейного (домашнього) виховання.

Зберігаючи наступність, ЗДО і школа мають провадити освітню діяльність спільно й системно – усім педагогічним колективом.

Лише об'єднавши зусилля педколективів закладів дошкільної і початкової ланок шкільної освіти, а також отримавши підтримку батьківської громади, можливо забезпечити психологічно виважений та успішний для дитини перехід із попереднього рівня освіти на наступний.

На нашу думку, доступності і різноманітності дошкільної освіти сприяють: оновлення нормативно-правової бази освіти, розширення мережі суб'єктів освітньої діяльності, зокрема дошкільної освіти, збагачення її форм (відкриття груп із короткотривалим перебуванням тощо), створення центрів методичного та психологічного супроводу батьків, діти яких не здобувають освіти в ЗДО, або тих, що свідомо обрали сімейну форму дошкільної освіти [17].

Традиційно поняття доступності пов'язане з кількома показниками: фізичною доступністю освітніх послуг, їх фінансовою доступністю, зумовленою спроможністю споживачів отримати освітні послуги, та спроможністю громади надати споживачам ці послуги.

Фізична доступність освіти характеризується наявністю достатньої і розгалуженої мережі закладів дошкільної освіти для різних категорій населення – відповідно до їхніх освітніх потреб, здібностей тощо. Проте часто фінансова неспроможність громади чи споживачів послуг унеможливує здобуття дітьми дошкільної освіти.

На рівень фінансової доступності впливає багато факторів: економічний стан розвитку країни, наявність державних гарантій щодо обов'язковості та безоплатності здобуття освіти або певних її рівнів, кількість місць в освітніх закладах та ін.

Очевидно, що національна державна освітня політика під впливом загальноосвітніх тенденцій у забезпеченні доступності дошкільної освіти зазнала відчутних змін. Водночас в Україні й досі спостерігається низький рівень забезпечення доступу до дошкільної освіти, особливо в сільській місцевості, недостатнє фінансування дошкільних закладів; невідповідність їх мережі потребам населення; переповнені групи [13]. Сказане підтверджує необхідність вирішення питань фінансової доступності дошкільної освіти, урахування фінансової спроможності різних категорій сімей та створення широких можливостей для реалізації права дітей на здобуття дошкільної освіти.

Однією з найбільших світових цінностей сьогодні стає освіта, зокрема дошкільна. Тому її результативність слід пов'язувати не лише з доступністю, але і з якістю. Це пояснює утвердження глобальної

тенденції до забезпечення рівного доступу до якісної дошкільної освіти, тобто створення відповідних умов (законодавчого й ресурсного забезпечення) та розроблення механізму об'єктивного її оцінювання за певними показниками і критеріями [14, с. 114–120].

Декларований принцип дитиноцентризму передбачає максимальне врахування здібностей, потреб та інтересів дітей, послідовну індивідуалізацію дошкільної освіти, повноцінний розвиток особистості дошкільника, розкриття його особливостей, унікальності. У сучасних педагогічних дослідженнях індивідуалізація розглядається як:

система впливу на окрему дитину для якнайповнішого розкриття її індивідуальних схильностей і здібностей, створення оптимальних умов як для розвитку її особистості, так і досягнення освітніх цілей [13, с. 30];

процес навчання, у ході якого способи, прийоми й темпи узгоджуються з індивідуальними можливостями (відмінностями) дитини, з рівнем розвитку її здібностей [11];

стратегія, що передбачає, з одного боку, організацію освітнього процесу, тобто вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями дитини, а з іншого – різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, які забезпечують врахування індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання [14, с. 120];

засіб побудови дитиною індивідуального освітнього маршруту в процесі здійснення особистісно важливої діяльності з опорою на індивідуальний вибір дитини і її інтерес, зумовлений наявністю в неї певних здібностей [14, с. 157].

Питання можливості індивідуалізації суспільного дошкільного виховання довгий період залишалось дискусійним.

Так, на початку ХХ століття Еллен Кей – шведська письменниця, публіцистка, громадська діячка, лідерка жіночого руху та відома педагогиня – виступила проти масового суспільного дошкільного виховання, оскільки воно пригнічує індивідуальність дитини, через численні обмеження розвиває у неї «стадність», ігри й розваги за вказівкою дорослих, імітацію трудової діяльності гальмують розвиток підприємливості і фантазії, а «початкове виховання повинно мати на меті розвиток індивідуальності [12, с. 215]». Іншими словами, чим раніше дитину віддають на виховання суспільству, тим менше в неї шансів зберегти й розвинути задатки і здібності, дані природою, чим

пізніше дитина зіткнеться із суспільним вихованням, тим більшою індивідуальною стійкістю буде вирізнятися [12, с. 103–109].

Водночас італійська лікарка, психологиня та педагогиня Марія Монтесорі, прихильниця вільного виховання, переконувала в тому, що можна досягти індивідуалізації суспільного дошкільного виховання за умови використання методу, зорієнтованого на розвиток потенційних здібностей дитини, підтримку дитячої активності, правильну організацію освітнього середовища й освітнього процесу, зменшення концентрації на особі вихователя.

Освітнє середовище, на думку італійки, повинно бути націлене на розвиток самодіяльності та самостійності дитини через реалізацію принципу її свободи в освітньому просторі (свободи вибору дидактичного матеріалу, місця роботи, тривалості, партнера для спільної діяльності і т.д.). «Наставниця має керувати навчальним процесом, проте вона не повинна відволікати увагу дитини на себе. Для цього слід володіти спеціальними навичками, добре знати навчальну програму та вміти працювати з дидактичним матеріалом [13, с. 81–85]».

За роки незалежності України дошкільля зазнало суттєвих змін, засадничою основою яких стало впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти, що визначається як розвиток у дитини самоактивності, формування відповідальності, здатності самовизначитися в життєвому просторі відповідно до вікових можливостей, ціннісного ставлення до Природи, Рукотворного Світу, Людей і Самого Себе [17]. Особистісно орієнтовану модель покладено в основу Базового компонента дошкільньої освіти та програм розвитку дітей.

Отож детальне педагогічне вивчення дитини є обов'язковою вихідною умовою індивідуалізації дошкільньої освіти поряд із характером виховних впливів та організацією освітнього середовища, а також налагодженням партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (дітьми, батьками, педагогами, громадою тощо).

Старт Нової української школи актуалізував вирішення проблеми наступності між дошкільньою освітою і початковою школою шляхом узгодження нормативно-правового поля, програм дошкільного та шкільного навчання, уведення в дошкільнє навчання основних засад НУШ, зокрема компетентнісного принципу, гарантування доступної дошкільньої освіти.

Важливо забезпечити дітям безболісний перехід від дошкільньої освіти до початкової школи. Водночас наступність дошкільньої і

шкільної освітніх ланок не ототожнюється зі спадкоємністю навчальних предметів та формуванням специфічних шкільних умінь і навичок уже в дошкільному віці, оскільки ми не готуємо майбутнього «зручного учня» для початкової школи. Слід говорити про наступність у загальному розвитку дитини, формування її психологічної й фізичної готовності до подальшої шкільної освіти. З цією метою доцільно організувати освітній простір дитини, що стає провідним завданням сучасного закладу дошкільної освіти.

У наукових дослідженнях термін «освітній простір» наповнюється різним змістом. Наприклад, за визначенням К. Крутій, освітній простір – це розгорнута система, яка охоплює суб'єктів освітнього процесу, об'єкти проєктування та існує за єдиними законами [11].

Категорія «освітній простір» тісно пов'язана з поняттям «відкритість освіти», тобто з інтеграцією закладу дошкільної освіти в соціум. Це вимагає нового способу організації освітнього простору, де не лише традиційні інститути (заклади дошкільної, загальної середньої чи вищої освіти) виконують освітні функції, але й територіальна громада і всі складники соціального та культурного середовища мають освітній вплив.

Одним із важливих елементів системи відкритого освітнього простору є розроблення індивідуальної освітньої траєкторії дошкільника, яка дає кожному змогу проявити свою індивідуальність і творчість. «Індивідуальна освітня траєкторія» становить собою цілеспрямовано спроектовану диференційовану освітню програму, що забезпечує дитині позицію суб'єкта вибору, розробки та реалізації освітньої програми у процесі професійної педагогічної підтримки його самовизначення й самореалізації. Індивідуальна освітня траєкторія – змістовний компонент особистісної траєкторії розвитку, який і визначає технологію індивідуалізації освітнього процесу.

Як зазначено в Законі України «Про освіту», «здобувачі освіти мають право на : ... індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін, рівня їх складності, методів і засобів навчання [7]». Закон роз'яснює: «Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [8]». Батьки здобувачів освіти теж мають право «брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та / або індивідуального навчального плану [8]».

Отож дитина стає на шлях індивідуальної освітньої траєкторії ще в дошкільному віці, коли закладаються базові компоненти її здоров'я й особистості, уявлення про соціум і власне місце в ньому, особливо це стосується передшкільного періоду.

Щоб успішно втілити індивідуальну траєкторію розвитку у відкритому освітньому просторі, важливо створити умови для: вільного вибору дітьми виду та учасників діяльності, прийняття ними самостійних рішень, вираження своїх почуттів і думок; розвитку вміння працювати в колективі однолітків, дотримуватися правил взаємодії в різних ситуаціях; розгортання індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням темпу, можливостей, інтересів та особистого досвіду кожного суб'єкта освітнього процесу; здійснення недирективної допомоги дітям, підтримки дитячої ініціативи та самостійності в усіх видах діяльності (ігровій, дослідницькій, проєктній, пізнавальній тощо); партнерської взаємодії з батьками, безпосереднього їх залучення до освітньої діяльності через спільні освітні проєкти на основі виявлення потреб і підтримки освітніх ініціатив сім'ї.

Виховний вплив на особистість, яка розвивається, буде ефективним за умови організації продуктивного діалогу, змістовної взаємодії всіх учасників освітнього процесу та налагодження соціального партнерства закладу дошкільної освіти із соціальним оточенням. Партнерами ЗДО мають стати сім'ї вихованців, державні й місцеві органи влади, заклади освіти, культури і спорту, громадські організації та ін.

Завдяки соціальному партнерству розширюється освітній простір закладу дошкільної освіти, удосконалюються різні аспекти його життєдіяльності, підвищується якість освітньої діяльності, розвитку, адаптації і соціалізації дітей.

Невід'ємною умовою індивідуалізації дошкільної освіти вважаємо встановлення партнерських стосунків між педагогами закладу дошкільної освіти і батьками як найпершими агентами впливу на дитину. Це завдання нині набуває пріоритетного значення, потребує постійної уваги та системної роботи. Зазвичай, батьки недостатньо занурюються у виховний процес ЗДО, мало цікавляться його можливостями й освітніми послугами. Крім цього, вони мало знають про здібності, потреби, інтереси, проблеми чи освітні перспективи власної дитини. Сказане доводить необхідність якнайповнішого залучення батьків до різних форм співпраці з педагогами закладу дошкільної освіти, вироблення в них комплексного уявлення про

дитину, її вікові й індивідуальні особливості. Значної ваги набувають питання формування свідомої батьківської позиції, відповідальності за виховання власної дитини, оволодіння різними методами виховного впливу, підвищення педагогічної культури сім'ї, залучення батьків до освітніх та організаційних проблем закладу.

Ефективна співпраця ЗДО з родиною допомагає зміцнити емоційні зв'язки між дитиною та батьками, пробудити інтерес батьків до світу дитячих переживань, а отже, і до всього, що відбувається в закладі дошкільної освіти, щоб разом долучати дитину до суспільного життя, формувати основи її характеру, виховувати інтерес до природи, мистецтва, стимулювати уяву і потребу творити.

Співпраця з батьками не має зводитися до їхньої підтримки роботи педагогів чи матеріальної допомоги ЗДО за потреби. Вона покликана ґрунтуватися на партнерстві, взаємній відповідальності за розвиток, здоров'я та безпеку дітей. Тобто партнерство – це реалізація спільної стратегії дій, єдиної мети чи конкретного плану заходів, чіткий розподіл обов'язків і відповідальності між сторонами, координація та гнучке реагування на зміну ситуацій і проблем, свідоме виконання взаємних домовленостей, умов та прагнення до високих результатів взаємодії. Налагодженню партнерських відносин сприяє толерантне ставлення до іншого, його почуттів, відкритість, повага, взаємна довіра, наявність загальних цілей і цінностей, уміння ефективно спілкуватися.

Упровадження Концепції Нової української школи потребує ґрунтовного перегляду теоретичних, методологічних та нормативно-правових засад дошкільної освіти як нульової ланки неперервної системи освіти України для закріплення в ній педагогіки партнерства, позитивної психології й дитиноцентризму.

Вважаємо за потрібне висвітлити проблему мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, яка в нашому дослідженні розглядається в контексті наступності закладу дошкільної освіти та початкової школи. Питанню розвитку мовленнєвої компетентності приділяють увагу науковці як минулого, так і сучасності: А. Богуш, В. Бенера, Н. Гавриш, А. Гончаренко, К. Ушинський та ін. У наукових розробках вчених, зокрема, у працях О. Аматыєвої, предметом дослідження обрано процес навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку. У центрі дослідження Н. Водолаги є навчання розповіді дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Питання формування правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку досліджувала О. Жильцова. Заслуговує на

увагу розвідка Н. Кирсти про використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки вивчає С. Ласунова. Методику розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор висвітлює Н. Луцан. У дослідженні Н. Маковецької увага зосереджена на навчанні старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників засобами емоційно-експресивної лексики. Зацікавлює практичний аспект наукового дослідження Н. Малиновської, що розкриває результати порівняльного аналізу переказів дітей старшого дошкільного віку, які навчалися за традиційною сучасною методикою і за методикою, рекомендованою С. Русовою. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку характеризує Т. Пироженко, що дає уявлення про особливості мовленнєвого онтогенезу. Актуальною проблемою дошкільної лінгводидактики є формування культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету й виразності дитячого мовлення. Цій проблемі присвячені праці С. Хаджирадевої. Особливості формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі показує Н. Шиліна.

Формування готовності дітей до навчання в школі є складним і тривалим процесом. Мовленнєвий розвиток дитини вважається одним із визначальних складників загальної готовності до школи. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти наступність у його розвитку потребує орієнтації на вимоги школи, формування знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання. З позиції школи – це опора на знання, уміння та навички, засвоєні дитиною в дошкільний період [2].

Наступність ЗДО та школи передбачає розвиток дітей та їх підготовку з таким рівнем загальної вихованості, особистісних і пізнавальних характеристик особистості, що відповідають вимогам навчання. З іншого боку, школа має спиратися на знання, здобуті дошкільниками на попередньому освітньому щаблі. У науковій літературі, присвяченій актуальним питанням наступності, ідеться про важливі умови безперервної освіти й виховання. Тобто наступність – це насамперед визначення загальних і специфічних цілей освіти на різних етапах, вибудовування єдиної змістовної лінії, яка забезпечує ефективний розвиток дитини, її успішний перехід на черговий освітній

ступінь [13]. Водночас обов'язково враховується зв'язок та узгодженість кожного елемента методичної системи освіти.

Як стверджує А. Богуш, «формування готовності вихованців до шкільного навчання передбачає складний і тривалий процес, мета якого – всебічно розвивати дошкільників. Рівень розвитку мовленнєвої готовності дітей – це найважливіший компонент цілісної підготовки до школи [3, с. 5]». З позиції дошкілля наступність у мовленнєвому розвитку розглядається як спрямованість на вимоги школи, на формування тих знань, умінь та навичок, які потрібні для подальшого навчання. Організація роботи в початковій школі буде ефективною, якщо будуватиметься з урахуванням досягнутого в дошкільному віці актуального рівня розвитку мовлення дитини [3].

Організація підготовки дітей до школи в ЗДО традиційно здійснюється за такими напрямками: організаційно-методичне забезпечення, робота з дітьми і взаємодія педагогів та батьків.

До складу організаційно-методичного забезпечення входять:

- загальні педагогічні ради з питань наступності;
- практикуми, семінари;
- вивчення досвіду практичного застосування педагогами й вихователями різних методів і прийомів;
- вироблення та формування єдиної системи діагностики готовності дітей до школи.

Робота з вихованцями охоплює такі аспекти:

- проведення адаптаційних занять (школа майбутнього першокласника чи недільна школа);
- загальна робота з моніторингу розвитку дітей, визначення їхньої зрілості, готовності до школи;
- спільне проведення спортивних заходів і свят.

Система взаємодії батьків та педагогів містить такі форми й методи:

- дні відкритих дверей;
- загальні батьківські збори;
- уроки та адаптаційні заняття з батьками;
- відкриті заняття для здобуття додаткової освіти;
- консультації педагогів та психологів;
- шкільні екскурсії;
- спортивні заходи і свята за участю батьків [3].

Вважаємо, що формування правильного мовлення вихованців – це одне з найважливіших завдань дошкільної освіти. Аналіз динаміки й

актуального стану проблеми показує, як неспинно зростає число школярів з порушеннями мовного розвитку. Для цілеспрямованого і системного виправлення ситуації щороку до плану роботи ЗДО включаються завдання щодо мовленнєвого розвитку дітей, посилення співпраці вихователів, учителів та батьків. Усі учасники освітнього процесу мають одну мету: знайти ефективні прийоми підвищення якості мовленнєвого розвитку вихованців. Злагоджена діяльність вихователів, вузьких фахівців і батьків допоможе підвищити рівень та результативність роботи з розвитку мовлення дошкільників, максимально враховувати індивідуальні особливості кожного вихованця.

Формування умов для повноцінного мовленнєвого розвитку вимагає:

- цілеспрямованої роботи вихователів, вузьких фахівців (логопедів) з мовленнєвого розвитку дітей;
- підвищення професійного рівня освітян із питань мовленнєвого розвитку дошкільників;
- проведення платних занять із розвитку мовлення;
- вивчення стану усного дитячого мовлення;
- активної участі батьків у формуванні нормативного мовлення дітей.

Особливу увагу вихователі повинні приділяти розвитку словникового запасу дошкільників. Для цього проводиться комплекс вправ, спрямованих на вироблення зв'язного мовлення і засвоєння граматичних категорій. Звукову культуру мовлення в дітей слід формувати не лише під час занять, але й у щоденному спілкуванні. Так, музичні заняття дають змогу працювати над інтонаційною виразністю, диханням і дикцією дітей. Для розвитку мовлення дошкільників корисними будуть щоденна пальчикова та артикуляційна гімнастика [3].

У Державному стандарті початкової освіти зазначені вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентності здобувачів освіти за такими освітніми галузями: мовно-літературна, математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька й фізкультурна.

Мовно-літературна освітня галузь охоплює українську мову, мови відповідних корінних народів і національних меншин, літератури, українську мову та літературу для корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту [4].

Метою вивчення української мови й літератури, мов і літератур відповідних корінних народів та національних меншин є формування комунікативної, читацької й інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного та національного самовираження, користуватися ними в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

У результаті навчання здобувач освіти:

– взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

– сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення власного досвіду;

– висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;

– досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх [4].

Мета іншомовної освіти – це формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб.

Завдяки цьому здобувач освіти:

– сприймає інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування і критично оцінює таку інформацію;

– розуміє прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовує прочитану інформацію та критично оцінює її;

– надає інформацію, висловлює думки, почуття і ставлення, взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову [4].

Наступність у розвитку мовлення на етапі дошкільної і початкової освіти може набувати різних форм. Усе залежить від творчого підходу

та розуміння педагогами значення цієї проблеми. Узвичаєною формою вважаються взаємні відвідування: вихованці старших груп ЗДО присутні на уроках у початковій школі. Такі екскурсії справляють на вихованців глибоке враження. Доказ того – ігри в «школу», під час яких у своїх сюжетах діти передають те, що бачили на шкільних уроках. Молодші школярі приходять до ЗДО, щоб узяти участь в екскурсіях, святах, іграх, виставах чи спостереженнях. Як свідчить досвід, змістовна, емоційно забарвлена взаємодія вихованців різного віку сприяє довірливим, теплим стосункам між дітьми, збагачує їхнє мовлення.

Ще одна відома форма – це запрошення педагогів початкових класів до ЗДО. Перехід до школи – дуже важлива подія в житті самої дитини та її родини. Для швидкої адаптації, мінімізації втрат прийнято проводити зустрічі випускників дошкільного закладу і вчителів зі школи, що відчутно допомагають дітям, які йдуть до першого класу.

Останнім часом значного поширення набула ще одна форма роботи, покликана покращити знання вчителя про майбутніх вихованців. У багатьох дошкільних закладах педагоги заповнюють «Індивідуальну карту розвитку дитини 6–7 років», де вказують параметри соціального, фізичного, пізнавального й естетичного її розвитку. Відвідуючи заклад дошкільної освіти, учитель формує власне уявлення про майбутніх учнів, прогнозує можливі труднощі в подальшій роботі, знайомиться зі змістом спеціальної підготовки, формами роботи з дошкільниками, щоб надалі підтримати наступність, опираючись на здобутий дітьми досвід. Слід зауважити, що школярі емоційно переживають спілкування з педагогом, а їхні батьки прислухаються до фахових побажань та порад [20].

Головні завдання з розвитку мовлення дошкільника тісно переплітаються із завданнями мовленнєвого розвитку молодших школярів, а саме:

- формування у вихованців активного й багатого словникового запасу;
- розвиток навколишнього мовленнєвого середовища дитини дошкільного віку;
- вироблення культури спілкування і зв'язного мовлення;
- удосконалення вміння правильно вимовляти слова та звуки [5].

У їх реалізації неабияку роль відіграє професіоналізм педагогів, які застосовують різноманітні форми, методи та прийоми роботи, стимулюють мовленнєву активність дітей, створюючи проблемні

ситуації і спонукаючи дошкільників висловлюватися та вирішувати логічні завдання.

Водночас повноцінний мовленнєвий розвиток дитини неможливий без залучення до педагогічного процесу батьків. Жодна освітня програма не допоможе досягти хороших результатів, якщо вона не реалізується спільно із сім'єю чи в ЗДО не створені умови для залучення батьків до участі в освітньому процесі.

Планом методичної роботи передбачаються заходи для забезпечення наступності – це спільні наради, педагогічні ради, круглі столи та ін. за участю педагогів закладів дошкільної освіти, батьків і вчителів початкових класів. Як показує практика, вони є ефективним засобом активізації всіх учасників, сприяють зближенню й виробленню єдиних позицій [5]. Отож робота з мовленнєвого розвитку дітей ведеться планомірно, започатковуючись у сім'ї, продовжується в дошкільному закладі, а далі – у початковій школі.

Щоб забезпечити наступність у роботі педагогів ЗДО та школи, необхідно передбачити її у програмах і методах, доклавши до мовленнєвого розвитку дітей спільні зусилля. Так, у дошкільний період формуються фундаментальні особистісні якості дитини, які служать основою її успішності в школі. Водночас початкова школа опирається на здобутки дошкільника, підхоплюючи їх, розвиває накопичений потенціал. Тільки спільна робота батьків і педагогічних колективів закладів освіти забезпечить дітям успішне навчання та загальну самореалізацію.

У світлі сучасних настанов Нової української школи питання наступності між закладами дошкільної і загальної середньої освіти набуло нових значень. Нині особливо актуальними є проблеми, пов'язані з фізичним та психологічним здоров'ям дітей. Наступність у діяльності ЗДО та школи, зокрема, стосується і збереження останніх, визнання цінності дитинства, формування особистісних якостей неповнолітніх тощо. Повноцінна підготовка дитини до школи передбачає зміцнення її здоров'я, емоційно-особистісний, пізнавальний та художній розвиток, формування комунікативних навичок [5]. А це націлює на подолання застарілої схеми взаємодії ЗДО і школи, коли дитина просто готується до подальшого навчання.

Ще одним важливим завданням закладу дошкільної освіти в контексті реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланкою є засвоєння дітьми граматичного ладу мови, що вказує на інтелектуальний рівень особистості. Добре сформований граматичний лад мови в дошкільному віці забезпечує успішний

розвиток монологічного мовлення дитини, якому в подальшому належатиме визначальне місце в мовленнєвій діяльності учня.

Проаналізувавши провідні завдання щодо розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, можемо зробити висновок про схожість педагогічних цілей на цих етапах освіти:

- у формуванні активного словникового запасу;
- розвитку зв'язного мовлення;
- у збагаченні навколишнього мовленнєвого середовища.

Практика роботи в ЗДО переконує, що дошкільники частіше прагнуть до самостійності: розширюються межі їхнього спілкування, воно виходить за коло сім'ї. Це, своєю чергою, вимагає від дитини повноцінного володіння комунікативними засобами, мовою загалом. Процес розвитку мовлення виявляється складним як для дошкільника, так і для педагога. Чим раніше дитина навчиться говорити правильно, тим вільніше вона почуватиметься в колективі: зможе сама організувати гру, звернутися до дорослого чи однолітків, проявити мовленнєву ініціативу та приєднатися до чиеїсь гри. Особливо цінними вважаються такі мовленнєві вміння й навички: вільно (без страху) вступати в діалог, підтримувати його, слухати, висловлюватися, співпрацювати, виявляти ініціативу тощо. Їх у подальшому потребуватиме процес соціалізації та адаптації дитини до нових соціальних умов, шкільних вимог і нового колективу.

Для активного мовленнєвого розвитку дошкільників ми пропонуємо використовувати різноманітні методи та прийоми: спостереження на прогулянках, розгляд картин, ілюстрацій, читання і переказування казок, оповідань, різні інсценування, рухливі й хороводні ігри тощо, – зважаючи на те, що вміння будувати зв'язні висловлення (описи, міркування, оповідання) становлять основу мовленнєвого розвитку вихованців.

Перспективи розвитку вимови дошкільників та молодших школярів на засадах наступності вбачаються в якнайповнішому використанні попередніх здобутків дітей, послідовному вдосконаленні їхньої вимови на різних етапах онтогенезу. Хоча нерідко практика роботи з дошкільниками виявляє недостатній рівень сформованості мовлення дітей, засвідчує його одноманітність (використання переважно простих та односкладних речень), невправність дошкільників в інтонуванні (регуляції голосу, темпу мовлення), нездатність будувати монолог і т.д.

Як справедливо зауважує А. Богуш, одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно

організована робота з виховання звукової культури мовлення. Звукова культура мовлення становить собою складову частину загальної мовленнєвої культури [3]. Звукова культура мовлення – це полікомпонентне утворення, що охоплює низку елементів: чітку артикуляцію звуків рідної мови, фонетичну та орфоепічну правильність мовлення, мовне дихання, силу голосу, темп мови, фонематичний слух і засоби інтонаційної виразності (наголоси, логічні паузи, ритм, тембр, мелодика) [3].

Серед найпоширеніших недоліків звукової культури мовлення виділяють: вікові, фізіологічні недоліки мовлення дітей; паталогічні вади в мовленні дітей старшого дошкільного віку, зумовлені педагогічною занедбаністю; мовленнєві порушення, викликані неправильним розвитком мовленнєвого апарату (вроджені чи набуті) [2]. Перші дві категорії вад можна усунути в умовах ЗДО. З-поміж рекомендацій щодо ефективних умов виховання правильної звукової культури мовлення в дошкільників А. Богущ виокремлює розвиток на різних етапах дитинства слухового й мовленнєво-рухового аналізаторів; гігієну нервової системи, охорону органів слуху, мовлення, носоглотки; розвиток фонематичного слуху; змістовність життя дітей у дошкільному закладі освіти; активну мовленнєву практику дітей; спільну роботу дошкільного закладу і родини у вихованні звукової культури мовлення; правильне мовлення оточуючих [3].

Вихователь повинен бути прикладом у користуванні рідною мовою, розмовляти з помірною силою голосу, повільно, чітко, виразно промовляти всі звуки у словах, робити логічні паузи, дотримуватися наголосів [3].

Неабиякого значення для успішного виховання звукової культури мовлення в дошкільників набуває використання педагогами ЗДО усної народної творчості. Важливим засобом виявляються малі фольклорні жанри. Сучасна наука визначає малі фольклорні форми як продуктивні когнітивно-семантичні категорії, без опанування яких неможливе формування мовної компетентності людини.

Уже з перших місяців життя дитини потрібно використовувати фольклорні твори. Саме в дитячих колискових піснях містяться мовленнєві моделі дитячої мови, які стимулюють мовлення дитини, полегшують її спілкування з дорослими. Колискові пісні поряд з іншими жанрами несуть у собі могутню силу, що дає змогу розвивати мовлення дітей. Вони збагачують дитячий словник завдяки широкому колу відомостей про навколишній світ, насамперед про ті предмети,

які близькі досвіду і приваблюють своїм зовнішнім виглядом (наприклад, «зайчєня», «котик»). Колискові пісні доречні у формуванні фонематичного сприйняття: цьому сприяє особлива інтонаційна організація (співуче виділення голосом голосних звуків, повільний темп тощо), наявність повторюваних фонем, звукосполучень та ін. Колискові пісні допомагають запам'ятовувати слова і форми слів, словосполучення, оволодівати лексикою. Незважаючи на невеликий обсяг, колискова пісня таїть у собі невичерпне джерело виховних та освітніх можливостей.

З-поміж інших форм фольклорних жанрів, що сприяють виробленню виразності, точності, влучності мовлення дітей, виокремлюють вірші-забавлянки. Художньо-образна поетична форма цих віршів спонукає дитину до усвідомлення інтелектуального, логічного завдання через осмислення значення мовних образів. Завдяки жартівливій цікавій ситуації діти сприймають їх залюбки, весело, як гру чи поетичні жарти. Для використання цих поезій необхідна доброзичлива, приємна атмосфера. Вихователь, підтримуючи гарний настрій дітей, повинен демонструвати їм багаті можливості культурного прояву веселого настрою, зацікавлювати логічними завданнями, заохочувати до активної розмови. Малюків слід знайомити з оповіданнями про світ природи (ліричні пейзажні описи та цікаві історії про тварин, природні явища), світ людських стосунків, справ та інтересів.

Прислів'я і приказки – особливий вид поезії, який через специфічну організацію, інтонаційне забарвлення, використання спеціальних мовних засобів виразності (порівняння, епітети) передає ставлення народу до того чи іншого предмета або явища. Використовуючи у своєму мовленні прислів'я та приказки, діти навчаються чітко, лаконічно, виразно висловлювати власні думки й почуття, інтонаційно забарвлювати свої висловлення, творчо використовувати слово, образно описувати предмети, яскраво характеризувати їх [5].

Народні утішки, пестушки також є прекрасним матеріалом для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. За їх допомогою можна розвивати фонематичний слух, оскільки таким фольклорним формам притаманні особливі звукосполучення – наспіви, які повторюються декілька разів у різному темпі, з різною інтонацією, виконуються на мотив народних мелодій. Усе це дитині дає можливість спочатку відчувати, а потім усвідомити красу рідної мови, її лаконічність,

долучитися до форми викладу власних думок, сприяє формуванню образності мови дошкільників, словесній творчості дітей.

Особливою цінністю у процесі словникової роботи відрізняються завдання на відгадування загадок. На таких заняттях слід закріплювати знання дітей про особливості предметів і явищ. Для створення в загадці метафоричного образу вживаються різні засоби художньої виразності (прийом уособлення, багатозначні слова, визначення, епітети, порівняння, особлива ритмічна організація), які сприяють формуванню образного мовлення дітей дошкільного віку

[5]. Загадки збагачують словник дітей завдяки чисельності слів, допомагають побачити вторинні їх значення, формують уявлення про переносне значення слова, а також полегшують засвоєння звукової й граматичної будови мови, спонукаючи зосередитися на мовній формі та аналізувати її [5]. Загадка – одна з малих форм усної народної творчості, у якій стисло, в образній формі даються найбільш яскраві, характерні ознаки предметів чи явищ. Вважаємо справедливим твердження І. Єнгалічева, що використання загадок у роботі з дітьми сприяє розвитку в них навичок мовлення. Уміти довести – це не тільки здатність правильно, логічно мислити, але й правильно висловлювати свої думки, втілюючи їх у точну словесну форму. Доведення потребує особливих, відмінних від опису, мовних зворотів, граматичних структур та власної композиції [5].

Актуальним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників вважаємо вироблення в них правильної дикції, оскільки в цьому віці ще не достатньо скоординовані органи мовленнєвого апарату. Тому нерідко дітям притаманні зайва квапливість, нечіткість вимовляння слів, «проковтування» закінчень й т.ін. Малі фольклорні жанри лаконічні й чіткі за формою, глибокі та ритмічні, що вимагає чіткої вимови.

Працюючи над дикцією дитини, варто використовувати скоромовки. Скоромовка – весела і віртуозна гра у швидке повторення жартівливих віршів та фраз, що складно вимовляються без належної практики, сприймається вона на слух, а це значно ускладнює завдання. Скоромовку треба вправляти шляхом повільної, перебільшено чіткої вимови слів. Після довгого й багаторазового повторення одних і тих же фраз мовленнєвий апарат може легко виконувати ту ж роботу в дуже швидкому темпі.

Отже, у період сензитивного опанування мови, коли дитина замінює звуконаслідувальні слова правильною лексикою, починає засвоювати звуки рідної мови, необхідно пропонувати їй найкращі

зразки народної мудрості – малі фольклорні жанри: колискові, забавлянки, утішки, лічилки, примовки, заклички, скоромовки. Адже саме вони «легкі для наслідування, водночас вводять дитину у світ дорослого побутового життя, прилучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв» [2, с. 11–12]. Фольклорні твори вирізняються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеликий обсяг тексту, захопливий ігровий сюжет, доступність змісту, використання художньо-зображувальних засобів мови та ін.

Особливого значення в розвитку вимови дошкільника набувають казки, де персонажі описуються просто і зрозуміло. У казці відображається побут, життя людей, які характеризуються добротою, хоробрістю, винахідливістю, чесністю, турботливістю тощо. Дитина, слухаючи казку, засвоює інформацію про життя, бажані для людини якості, норми поведінки в тій чи іншій ситуації, дізнається про те, як не треба поводитися. Читання батьками казок сприяє пізнанню дитиною навколишнього світу, розвитку уважності, фантазії, пам'яті. Подумки дитина малює у своїй уяві персонажів казок – чесних, сміливих чи, навпаки, хитрих і боягузливих.

Слід наголосити на ще одній важливій проблемі у формуванні мовленнєвої компетентності дошкільника в контексті наступності ЗДО та початкової школи. У час високих технологій і швидкостей у суспільстві відбулося зміщення ціннісних орієнтирів. Збільшення обсягу інформації, трансформації у сфері міжособистісних відносин, застосування комп'ютерних технологій у науці, мистецтві, побуті справило не лише позитивний вплив, але негативно позначилося на духовному світі людини. У молоді з'явилося так зване «кліпове мислення», що породжує коротку, нестійку думку внаслідок миттєвої чи несподіваної зміни вражень. Такий спосіб мислення не може сприяти збагаченню мовлення, його образності чи виразності, а також знижує рівень аналітичних здібностей особистості. У дошкільників від частого миготіння на екрані різних яскравих образів, здебільшого не пов'язаних між собою, загальмовується розвиток зв'язного мовлення. Сказане загрожує збільшенням числа дітей з низьким рівнем мовної культури, наближенням небезпеки глобальної бездуховності та аморальності.

Не меншої шкоди людству нині завдає знецінення книги як джерела цілісного розвитку і духовного збагачення. На жаль, люди почали мало читати. Особливо непокоїть втрата традиції сімейного

читання, адже саме читання в сім'ї є одним із важливих чинників усебічного розвитку дітей дошкільного віку. Читання в сімейному колі не просто приносить насолоду, але й виховує любов до книги, розвиває пізнавальні інтереси, духовно об'єднує та зміцнює родину, утверджує добрі традиції. Дитина бачить, як під час читання всі уважно дивляться один на одного, відчувається емоційний відгук у душі кожного. По закінченню читання кожен хоче висловитися, дорослі звертаються до дітей із запитаннями, за допомогою яких розкривається повний зміст казки чи оповідання.

Використовуючи читання як засіб формування мовлення дошкільників, дорослі повинні з великою відповідальністю поставитися до того, як і що читати, які ставити запитання, щоб активізувати розмовну мову дитини. Тобто читання дітям дошкільного віку книг висуває низку вимог. Слід урахувати, що яскраве промовисте читання сприяє активному сприйняттю змісту, активізації мислення: дитина співчуває персонажам, намагається передбачити події, порівнює почуте зі своїм досвідом. Діти стежать за дикцією, виразністю мови, інтонацією, вибирають казки або оповідання духовно-морального змісту. Якщо читання відбувається вдень, то варто його супроводжувати бесідою, побудованою на основі запитань та відповідей. Запитання мають бути короткими, чіткими, зрозумілими, сприяти розкриттю змісту прочитаного. Дуже добре, коли читання супроводжується застосуванням пояснювально-ілюстративного методу – показом реальних предметів, використанням барвистих картин, малюнків, демонстрацією відеороликів для поглибленого осмислення, запам'ятовування, розвитку навичок аналізу й порівняння. Читання, що супроводжується пояснювально-ілюстративним методом сприяє тому, що дитина вчиться слухати. Вона починає розрізняти інтонацію, смислові акценти, намагається запам'ятати сюжет казки чи оповідання. Батьки, які запровадили в родині традицію спільного читання, показують приклад створення теплої сімейної атмосфери, отримання радості від спілкування. Дитина в такому оточенні вчиться робити добро, росте чуйною і турботливою.

Окремо варто сказати про роль сімейного читання в розвитку розмовного мовлення дошкільників. Завдяки такому читанню трирічна дитина, наприклад, учиться висловлювати найпростіші судження про предмети, встановлювати залежність між ними, розрізняти зовні схожі речі, узагальнювати. До чотирьох років її словниковий запас сягає 1500–2000 слів. Дитина не тільки розуміє лексичне значення, але вже вміє поєднувати слова в речення. Як зауважують дослідники,

мовлення 4-5-річного дошкільника характеризується активним розвитком його звукового аспекту. Дитина починає усвідомлювати особливості своєї вимови. Інтенсивно зростає словниковий склад мови. Ускладнюється її граматична будова. Діти засвоюють закономірності морфемної (слово) та синтаксичної (фраза) будови. Зазвичай, дитина 4-5 років інтуїтивно розуміє значення «дорослих» слів, хоч і застосовує їх подекуди неправильно. Слова, які утворює дитина за законами граматики рідної мови, завжди впізнавані, іноді дуже успішні й обов'язково – оригінальні [20].

Читання допомагає дошкільнику розвивати і зв'язне мовлення, викладати думки послідовно, пов'язувати окремі предмети або явища в логічно побудованому висловленні. Для розвитку мовлення дошкільнят педагоги рекомендують читати щоденно 20 хвилин перед сном.

Спільне читання передбачає читання вголос, що стимулює соціальний розвиток дитини: вона може бурхливо реагувати на почуте, радіти або засмучуватися. Під час читання вголос у дошкільника покращується сприйняття, збільшується запас слів, з'являється впевненість у собі, він із задоволенням вступає у спілкування. Дослідники впливу читання на мовлення дошкільника рекомендують перетворити цей процес на радісну ситуацію спілкування, але в жодному разі – не на моменти відбування покарання. Якщо дитина ще не готова до прослуховування прочитаного, то не варто змушувати її. Читання має приносити задоволення, тому, читаючи дітям казки на ніч, батьки перетворюють такі хвилини на радість спілкування.

Людина, яка читає, вирізняється високим інтелектом, ерудицією, інформаційною обізнаністю, здатністю розрізняти «що таке добре і що таке погано», чинити добро тощо. Оволодіння мовою – це запорука розумового, інтелектуального, естетичного й духовно-морального розвитку дитини дошкільного віку. Існує безліч прикладів, коли сімейне читання так вплинуло на дитину, що вона все своє доросле життя з трепетом згадувала традиції домашнього читання. Водночас людина, нездатна чітко висловити свою думку, потерпає від нерозуміння або осуду оточуючих, уникає спілкування. Підвалини такої мовленнєвої невправності переважно слід шукати в дитинстві, зокрема і в недостатності належної уваги батьків до розвитку мовлення дитини. Важливо підкреслити, що дошкільники з погано розвиненим мовленням, бідним словниковим запасом швидко втрачають інтерес до спілкування та гри в групі, починають цуратися

всіх, не прагнуть до пізнання навколишнього світу. До речі, поступово в таких дітей знижується самооцінка.

Нині існує багато способів зацікавити дитину читанням. Наприклад, у бібліотеках та книгарнях проводяться спеціальні виставки, де можна знайти барвисті і змістовні книги для сімейного читання. Створені інформаційні центри для психологічної підтримки батьків, які мають дітей із проблемами розвитку мовлення, надання інформаційно-консультативної допомоги щодо використання книги як дієвого засобу мовленнєвого розвитку.

Для батьків, чиї діти відвідують заклад дошкільної освіти, рекомендується проведення батьківських зборів або бесід на теми: «Значення книги в житті дошкільника», «Виразне читання як умова успішної мовленнєвої діяльності дитини», «Вплив читання на розвиток мовлення дошкільнят», «Духовно-моральне виховання дітей засобами читання в колі сім'ї» та ін.

Позитивний результат мовленнєвого розвитку дошкільнят значною мірою визначається єдністю зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу – батьків, педагогів, вихователів і дітей. Найбільш зацікавленими в цілісному розвитку дітей мають бути саме батьки. Власним прикладом любові до книги, захоплення літературою, високої культури спілкування між собою спонукати дітей до мовленнєвого поступу. Якщо читання в сім'ї стає традицією, то дитина долучається до читацької культури, здобуває фундамент для розвитку мовлення, мислення, пам'яті, уяви як основи розвитку цілісної особистості.

Ще одним чинником успішного формування мовленнєвої компетентності дошкільника у контексті наступності ЗДО та школи є мовлення вихователів. Формування мовленнєвої діяльності дітей відбувається у процесі їхньої взаємодії з оточуючими людьми за допомогою матеріальних і мовних засобів. Тобто мовлення розвивається під дією соціального середовища. Як відомо, внутрішні механізми мовлення дитини утворюються лише під впливом систематично організованого мовлення дорослих. Іншими словами, для мовленнєвого розвитку дошкільника потрібні такі складові: мовленнєве середовище, яке дає зразки, власна мовна практика. Активність дітей в оволодінні мовою не зводиться лише до наслідування, її засвоєння відбувається, коли дитина на основі готових форм, запозичених із мовлення дорослих, будує свої висловлення.

Мовленнєве середовище – це не лише ті мовленнєві зразки, що сприймаються людиною як мова оточуючих і близьких людей, але й мовлення телебачення, радіо, кіно й театру. І все ж потужним засобом

навчання та розвитку дітей служить мовлення педагога, від культури якого залежить їхній рівень освіченості та вихованості.

Дитина чутливо сприймає те, як розмовляють дорослі, наслідує їх і копіює. У її інтонаціях, слововжитку, наголосі проявляються особливості мовлення близьких людей, а також вихователів. Дитина передає жести й міміку, використовуючи характерні і часто вживані дорослими мовні звороти. Мовне багатство, як і недоліки мовної культури людей, які оточують дитину, стають її надбанням [2].

У зв'язку з цим важливо, щоб близькі дитині люди уникали багатослівності, ненормативних словосполук («ще саме», «ну», «ось так», «як би», «так сказати» тощо), просторічних елементів, діалектизмів, сленгу та ін. Як показують наші спостереження, найпоширенішим недоліком мовлення вихователів сьогодні є зловживання сленгом (від англ. *Slang*).

Сленг – це експресивно й емоційно забарвлена лексика розмовної мови, що відхиляється від прийнятої літературної мовної норми [20]. Останнім часом сленг усе частіше трапляється в мовленні дорослих. У масовій мовній культурі, на телебаченні, радіо часто чуємо слова типу: «круто», «кльово», «супер» та ін. Виховання дітей у такому мовленнєвому середовищі неминуче призводить до засвоєння ними сленгу. У процесі формування мовленнєвих умінь дитина потребує допомоги дорослого, здатного вчасно виправити помилки, підказати, пояснити значення, переваги чи недоліки окремих слів та висловлень. Сказане доводить необхідність підвищення культури мовлення педагогів і батьків, якості їхнього спілкування між собою в педагогічному колективі, сім'ї та з дітьми зокрема.

Щоб дослідити реальний вплив сленгу дорослих на мовлення дошкільників, ми провели спостереження за спілкуванням дітей, а також анкетування педагогів і батьків. Важливо було зрозуміти, наскільки використання сленгу, просторіччя в дитячому мовленні залежить від впливу дорослих.

У ході спостереження за спілкуванням дошкільників у старших групах помітили, що більшість із них переймає мовленнєві помилки від дорослих. Як виявилось, одні й ті ж діти уникають сленгу чи ненормативних слів у розмові з вихователями, які слідкують за культурою їхнього мовлення, і активно вживають такі слова у присутності тих, хто на це не зважає.

Крім цього, встановлено, що майже всі члени педагогічного колективу дошкільного закладу у своєму мовленні використовують сленг, але більшою мірою це характерно для молодих педагогів.

Найчастіше трапляються такі слова: «класно», «круто», «кльово», «очманіти», «фест» та ін. Нас зацікавив той факт, що деякі вихователі намагаються навіть наслідувати дітей, щоб нібито непомітно ввійти до їхньої спільноти, встановити дружні, довірливі відносини: (наприклад, «нічого собі», «як круто ви придумали!»); «Вау! Юро, це тобі тато подарував?»; «Ну я балдію від вас, дівчата!» та ін.).

Анкетування педагогів і батьків спрямовувалося на виявлення рівня їхніх знань про мовленнєву культуру спілкування та ставлення до сленгу. Показово, що не всі педагоги зізналися в його використанні у своєму мовленні, хоча під час спостережень це неодноразово фіксувалося. На запитання «Чи використовуєте Ви у своєму мовленні сленг?» більшість респондентів заперечила. Припускаємо, що сленг настільки проник у наше звичайне мовлення, що часом навіть не помічається.

Причиною значного поширення сленгу опитувані вважають недостатню увагу до мовленнєвої культури, проблеми у вихованні, зокрема педагогічну занедбаність. Загалом же учасники анкетування зацікавилися питанням формування культури мовлення. Для цього ми запропонували до обговорення такі тези: «Дітям потрібно менше використовувати сучасні гаджети»; «Якою має бути система мовленнєвої роботи з педагогічним колективом та вихованцями у ЗДО»; «Виховувати дитину повинні не лише вихователі в дошкільному закладі, але й батьки вдома».

Позитивно оцінили використання сленгу в мовлення лише кілька опитаних, зауваживши, що деякі вислови здатні коротше і точніше висловити думку (наприклад: «Можна, звичайно, описати щось і літературною мовою, але фраза стане значно довшою»). Число тих, хто негативно оцінив роль сленгу, істотно переважало. Нерідко траплялися досить категоричні позиції: «Мене як батька від подібних слів просто трясє! Можна ж володіти грамотно хоча б тією мовою, носієм якої ви є?».

Отже, відомості, отримані в ході навіть нетривалого дослідження, свідчать про актуальність завдання підвищення мовленнєвої культури педагогів та батьків.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.

2. Бенера, В. Є. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей : навчально-методичний посібник [за кредитно-модульною системою організації навч. процесу для студ. напряму підгот. «Дошкільна освіта»]. Київ : Слово, 2019. 384 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник; вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
4. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
5. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору
URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol_u/50/13.pdf.
6. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою.
URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2345-zabezpechennya-nastupnost-zdo-ta-nush>.
7. Закон України «Про дошкільну освіту».
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
8. Закон України «Про освіту».
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція НУШ.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.
10. Концепція освіти дітей раннього і дошкільного віку.
URL: http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/konceptciya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf.
11. Крутій К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини.
URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Krutij.pdf.
12. Кушнір В. Педагогічні ідеї Еллен Кей у контексті розвитку європейської системи освіти кін. XIX – поч. XX ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. № 3. С. 103–109.
13. Кушнір В. Сучасні виклики до передшкільної освіти у контексті завдань Нової української школи. URL: https://dwherold.de/onewebmedia/Monograph_revised%20Kushnir2020.pdf.
14. Лукіна Т. О. Доступність освіти як показник результативності державного управління освітою в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2013. № 3. С. 114–120.
15. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 392 с.
16. Мельниченко Н. Законодавче регулювання дошкільної освіти у країнах - членах ЄС та можливість застосування цього досвіду в Україні. URL: [http://www.pravnuk.info/2013-12-27-15-15-31/884-zakonodavche-](http://www.pravnuk.info/2013-12-27-15-15-31/884-zakonodavche)

regulyuvannyadoshkilno%D1%97-osviti-u-kra%D1%97nax-chlenax-yes-ta-mozhlyvist-zastosuvannya-cogodosvidu-v-ukra%D1%97ni.html.

17. Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні

URL: www.ussf.kiev.ua/images/project51/Дошкільна%20освіта%20та%20догляд%20за%20дітьми%20в%20Україні-cover.pdf.

18. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку /Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с. http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/konceptiya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshki_lnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf.

19. Рекомендації комітетських слухань щодо дошкільної освіти. URL: <https://www.auc.org.ua/novyna/u-rekomendacijah-komitetskyh-sluhan-vrahovanopropozyciyi-amu-shchodo-doshkilnoyi-osvity>.

20. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.

ПРОБЛЕМА ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

Грицак Наталія

Дослідженню проблеми читання художнього твору, формуванню читацького інтересу, розвитку читацької компетентності, вивченню організації читацької діяльності, розробки різноманітних методів, прийомів і форм організації читацької діяльності учнів присвячені ґрунтовні праці багатьох сучасних психологів – Я. Андреєвої, Л. Беленької, А. Брудного, Н. Чепелевої та інших науковців; науковців-методистів – Н. Волошиної, О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, І. Поліщук, О. Міщенко, С. Сафарян, А. Ситченка, О. Слижук та інших учених.

Студіювання науково-методичних досліджень дало змогу виразити пріоритетні напрями формування і розвитку читацької культури сучасної молоді:

- коментоване читання художнього твору, що сприяє пізнанню прихованого змісту / підтексту цього твору;
- виразне читання художнього твору;
- огляд культурологічного / етнокультурологічного контексту, який допомагає глибокому сприйняттю художнього твору;
- організація проблемно-емпатичних ситуацій, що загалом активізує читацьку компетентність;
- розробка ефективних методів і прийомів читання художнього твору (індивідуального, коментованого, виразного, вибіркового,

перерваного і повторного), метою яких є формування читацького інтересу, читацької культури, читацької стратегії;

- урахування уподобань читача, опрацювання анкет читачів різної вікової категорії, надання рекомендації щодо розробки шкільних програм з української та зарубіжної літератур.

Акцентуємо увагу на тих сучасних дослідженнях, що складатимуть методологічне підґрунтя нашої розвідки.

Передусім доцільно звернутись до ґрунтовних праць О. Ісаєвої. Її студії (монографія, посібники, чисельні статті та тези, доповіді) привертають увагу оригінальною авторською теорією і технологією розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. Методист зосереджує увагу саме на потребі використання продуктивних методичних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню читацької діяльності молоді [11; 13; 14]. Вагомими є міркування О. Ісаєвої, що читацька діяльність – це «специфічна форма навчальної діяльності когнітивно-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому активному, цілеспрямованому сприйманні художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб школярів з метою формування естетичного смаку та особистісних духовно-ціннісних орієнтацій читачів» [11, с. 11]. Нового значення набуває думка методиста, що «сьогодні формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де діалогічні форми організації навчальної діяльності мають стати пріоритетними в системі розвитку читацької культури особистості. Для поглиблення читацької культури школярів необхідно індивідуалізувати процес навчання, урахувати первісні читацькі враження, «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного» [11, с. 36]. Як бачимо, підхід О. Ісаєвої окреслює орієнтири подальших науково-методичних студій.

Не втрачає своєї актуальності методична позиція О. Ісаєвої виокремлювати етапи розвитку читацької діяльності – докомунікативний, комунікативний і посткомунікативний, кожен із яких у сукупності віддзеркалює складний процес розвитку читацької діяльності молоді. Варто зазначити, що особливого значення О. Ісаєва надає саме докомунікативному етапові. Погоджуємось із думкою вченої, що пріоритетним завданням цього етапу є «створення необхідного емоційного фону на основі діагностування читацьких інтересів, пробудження аналітичної думки та уяви учнів, підготовка їх

до повноцінного та глибокого сприйняття художнього твору» [11, с. 16]. Натомість основним завданням комунікативного етапу, констатує дослідниця, є створення відповідних умов для повноцінної рецепції художнього твору. Має рацію О. Ісаєва щодо вагомості й посткомунікативного етапу, мета якого «організація інтерпретації прочитаного, робота над корекцією читацьких умінь та навичок школярів під час реінтерпретації літературного тексту» [11, с. 19].

На цьому етапі дослідниця рекомендує застосовувати такі методи вивчення літератури, як евристичний, дослідницький і репродуктивно-творчий. Послугуючись методичними порадами О. Ісаєвої, на посткомунікативному етапі акцент доцільно робити на узагальненні студентських думок, міркувань, поглядів, індивідуальних варіантів інтерпретацій і читацьких горизонтів сподівань.

Особливу увагу слід наголосити на тому, що в сучасній молоді «користування екранними носіями, збільшення обсягів інформації та розвиток соцмереж і новинних ресурсів зумовили фрагментарність сприйняття, переважання картинки, а не слова, неспроможність сконцентруватися на довгому тексті, звичку читати, вихоплюючи ключові слова» [22, с. 87]. Як наслідок, наголошує Г. Листвак, «сучасний читач здебільшого привчений «ковтати» сюжети (байдуже, у якій формі – книга, комікс, фільм / серіал, комп'ютерна гра), а не вдумливо насолоджуватися текстом» [22, с. 87].

Ураховуючи психологічні особливості сучасного молодого покоління, відчуження учнів від художньої книги, результати матеріалів міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні щодо читацької грамотності учнівства, цілком закономірно, що О. Ісаєва наполягає на зміні способу читання у сучасній шкільній (вищій) літературній освіті, зокрема «від читання-сканування до вдумливого читання-занурення у текст» [17, с. 35]. Новий спосіб читання, слушно констатує авторка, передбачає також зміну формули читання. Аргументованою є позиція О. Ісаєвої, що в сучасній учнівській та студентській молоді переважає прагматичне читання, яке методист позначає такою формулою: «читаю = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = пізнаю» [17, с. 35]. Вважаємо, що ця формула, по-перше, увиразнює особливий характер читацького інтересу молоді, по-друге, дає змогу вчителю / викладачу допомогти учням / здобувачам вищої освіти сформуванню стійкого інтересу до читання, розвивати читацьку культуру, виробити власну читацьку стратегію, реалізувати бажання–прагнення самостійно інтерпретувати художньо-зображувану

історичну, культурну, національну реальність крізь призму художніх образів.

У працях О. Ісаєвої («Формування сучасного читача засобами медіаосвіти» [12]; «Креалізований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читацької діяльності» [13]; «Вивчення літератури в цифрову епоху: про реалії сьогодення і перспективи в майбутньому» [15] та ін.) знаходимо обґрунтований комплекс методичних прийомів, видів, форм і засобів навчання, що через індивідуалізацію навчального процесу, врахування первісних читацьких вражень, читацьких уподобань, читацької стратегії і психофізіологічних особливостей сучасних учнів, сприяють формуванню учня-читача-інтерпретатора.

Дослідницькі пошуки О. Ісаєвої спрямовані на розвиток критичного мислення юних українців, адже в умовах інтенсивних політичних і соціальних змін, цифровізації всіх сфер суспільного життя, плюралізму поглядів, думок і підходів саме вміння об'єктивно оцінювати й аналізувати явища і факти, робити відповідні висновки, самостійно приймати рішення та аргументувати власну позицію є визначальними. Акцент на формуванні критичного мислення в учнів зроблено в концепції «Нової української школи». Читаємо: «Цільовим мейнстримом освіти сьогодення є формування нової людини, що володіє «мисленням вищого порядку», яке має бути критичним, креативним і піклувальним» [24]. Програмні положення Нової української школи успішно зреалізовано О. Ісаєвою у низці наукових публікацій, шкільних підручниках «Зарубіжна література» і модельній навчальній програмі. У цьому контексті привертає увагу звернення до читача ХХІ століття, що подано у підручнику «Зарубіжна література» для 11 класу, зокрема «Думаємо, що ви погодитеся з тим, що сьогодні, як ніколи, актуальними є слова про те, що люди, які читають книжки, завжди будуть керувати тими, хто дивиться телевізор. Тому роль вдумливого критичного читання важко переоцінити. І суспільство сьогодні, можливо, як ніколи, потребує вільної особистості з розвинутим критичним мисленням, здатної протидіяти масовій маніпуляції та спробам повернення тоталітарних режимів» [18, с. 3].

Отож студії О. Ісаєвої є фундаментальними дослідженнями у річищі сучасної методики викладання літератури, адже науковиця створила ефективну методичну систему, що спрямована на актуалізацію читацької діяльності учнівської та студентської молоді. Продуктивна реалізація читацької діяльності здійснюється за допомогою методичних прийомів, як індивідуальне, коментоване, виразне, вибіркоче, повільне, перерване та повторне читання, що

комплексно забезпечують активне спілкування студентської аудиторії з художнім твором. Розроблена О. Ісаєвою технологія розвитку читацької діяльності старшокласників є також ефективною на лекційних і практичних заняттях літературознавчого циклу у закладах вищої освіти.

Розмірковуючи про значення кожного з етапів читацької діяльності, сфокусуємо увагу на повторному читанні художнього твору. Дотримуємось позиції, що саме повторне читання сприяє виклику у читача нового спектру думок, почуттів, вражень і емоцій, які здебільшого можуть відрізнятись від емоційно-чуттєвого сприйняття твору у перше читання. Подібну думку виголошують й інші методисти. Так, О. Дем'яненко продуктивним прийомом формування інтересу до читання в молоді теж вважає «повторне читання». Хоча варто зазначити, що вчена розширює межі цього прийому, наголошуючи на широкому «контекстуальному» тлумаченні. Читаємо: «Це і повторне читання тексту одного літературного твору, водночас – творів одного автора, приналежних до однієї національної літератури творів, історично та культурно співвіднесених» [10, с. 66]. Відтак стає зрозумілою позиція О. Дем'яненко щодо «удосконалення шкільних програм вивчення літератури з акцентами на історико-культурний і жанрово-стильовий відповідності літературних творів».

Із майбутніми філологами, з метою увиразнення сутності методичного прийому повторного читання художнього твору, на практичному занятті виконували такі навчальні дії. Перший крок – здобувачі вищої освіти твір перечитували індивідуально (про себе), наступний крок – цей же художній твір читали в голос, акцентуючи увагу на жанрових елементах, окремих епізодах, художніх деталях, авторській позиції, мовно-стилістичній організації тощо. Водночас рекомендували студентам «читати з олівцем», зокрема підкреслювати фрази, що привернули увагу, виносити коментарі на поля тощо. Після перечитування художнього твору були поставлені питання:

- Чи цікаво Вам було перечитувати художній твір?
- Чи під час повторного читання Ви побачили щось нове, звернули увагу на якісь деталі?
 - На які епізоди Ви звернули особливу увагу? Чому?
 - Як Ви вважаєте, чи виразне читання (артистичне) краще розкриває смисли художнього твору?
 - На Вашу думку, чи достатньо кратного читання для розуміння багатозначності художнього твору?

• Як Ви міркуєте, чи під час читання інтелектуальних текстів потрібне читання в третій, четвертий ... раз, щоб зрозуміти глибині підтексти художнього твору?

• Як Ви вважаєте, чи повторне читання розкриває викладові форми: розповідь, роздум, опис?

• На Вашу думку, чи повторне читання увиразнює індивідуальне мовлення персонажів?

• Після повторного читання справдилися Ваші читацькі очікування?

• Чи будете Ви рекомендувати Вашим рідним / друзям / колегам перечитувати художній твір?

Результати отриманих відповідей засвідчують важливість повторного читання, адже більшість здобувачів вищої освіти зазначили, що саме під час повторного читання розмірковували про багатовимірність художніх концептів, систему мовно-виражальних засобів, встановлювали асоціативно-сміслові зв'язки з іншими творами, осягали індивідуально-авторський стиль, проводили паралелі з сучасністю.

Особистий викладацький досвід засвідчує, що продуктивним методичним прийомом є синтез коментованого і повторного читання з проблемними питаннями. Так, повторне читання у поєднанні з проблемними питаннями формує у здобувачів вищої освіти мотивацію до самостійної інтерпретації твору, розвиває бажання досліджувати підтекст твору, удосконалює вміння аналізувати художні деталі, символи, образи, які, здавалося б, виконували другорядну роль у художньому тексті.

У розкритті проблеми читання слід зосередитись також на питанні читацької практики. Так, ще у 2007 р. Т. Чередник наголошувала, що «викладачам, що викладають літературознавчі дисципліни, потрібно працювати не над вирішенням питань розвитку та професіоналізації читацької діяльності студентів, а над формуванням основ їхньої читацької практики» [35, с. 235]. У цьому контексті дотримуємось думки, що ефективним є органічне поєднання етапу формування читацької діяльності та етапу розвитку вмінь читацької практики. Як наслідок, формування читацької діяльності здобувачів вищої освіти передбачає набуття необхідного читацького досвіду, розвиток читацької стратегії та читацького інтересу, що у сукупності створюють підґрунтя для формування особистісної читацької практики, яка є індикатором професійної майстерності майбутнього філолога. Проте необхідно враховувати той факт, що особливістю

сучасного процесу читання є паралельне використання паперових і електронних текстів. Відтак йдеться про наявність двох читацьких практик, а саме читання з паперового листа і читання з екрану комп'ютера. Зважаючи на сучасні реалії, постає питання огляду особливостей електронного читання.

Передусім зазначимо, що електронне читання принципово відрізняється від читання з листка. Спробуємо увиразнити цю специфіку.

1) Читання з паперового листка дає відчуття естетичної насолоди (палітурка книги, оформлення заголовків, різні шрифти, формат книги, художні ілюстрації, запах паперу і фарби тощо). Особливу увагу слід зацентувати на подарункових виданнях чи стародруках. Натомість електронне читання є цифровою обробкою текстів.

2) Електронне читання передбачає можливість перехресного читання двох і більше електронних текстів, але читання у паперовому варіанті такий формат ускладнюється.

3) Цифрове читання потребує відповідних технічних засобів: смартфон, комп'ютер, планшет. Відповідно електронний текст може бути доступний через Інтернет (веб-сторінка чи скачаний текст).

4) Електронне читання зорієнтовано на відео, аудіо, гіпертекст, зображення, що надають йому інтерактивності. Ілюстративний матеріал електронного видання значною мірою розширює спектр емоційно-чуттєвого сприйняття читачем. Натомість читання з паперового листка дає можливість погортати листки книги, зробити закладки (кольорові, маркером, олівцем, записати на полях власні міркування, нотатки тощо).

5) Паперовий текст статичний на відміну від електронного, адже є можливість змінювати розмір і шрифт тексту, його колір і розташування на сторінці.

6) Читання з паперового листка викликає у читача відчуття фізичної «присутності» книги (розташування на полиці, колір палітурки, кількість сторінок, формат книги, її вага, тримання в руках та інше), але цифрове читання такої фізичної опори не має.

7) Електронне читання передбачає постійне прокручування мишкою чи курсивом сторінок, що унеможливує для читача розуміння обсягу (довжини) тексту. Проте паперова книга має конкретні фізичні параметри.

8) Для електронного читання характерна доступність, компактність і зручність зберігання, адже велику кількість

електронних книг можна вмістити на один пристрій. Натомість паперова книга потребує значно більшого місця розташування.

9) Вартість електронної книги більша, ніж електронного видання.

Окреслені характеристики цифрового читання і читання з паперового листка дають підстави стверджувати про трансформацію процесу сприйняття і інтерпретації отриманої інформації. Слушно занотовує Г. Гич, що «цифровізація читання – природна стадія його розвитку, викликана еволюцією писемної культури і появою інформаційно-медійної писемності, яка і є основою комп'ютерної революції у світі взагалі і в освіті зокрема» [5, с. 57]. У практиці учнівського / студентського читання є два види читання: читання з метою отримання літературного досвіду (саме на цій практиці читання ми робимо акцент у нашій розвідці) і читання з метою отримання інформації. Цей вид читання передбачає поверхневе ознайомлення, швидке читання чи читання «по діагоналі» (скрімінг), пошук очима ключових слів, перелистування сторінок (скролінг). Подібна практика, безсумнівно, не сприяє глибокому сприйняттю художнього твору. Втім дотримуємось позиції, що за умови розвитку в учнів уваги до ключових слів, умінь вибудовувати систему питань, інтерпретувати інформацію, наводити аргументи, зіставляти і аналізувати різні факти, мотивації виокремлювати значимі текстові епізоди і фрагменти, знаходити головні і другорядні елементи, формувати читацький інтерес до авторських образів і відтворення учнями цих образів, поверхневе читання набуватиме ознак смислового, вдумливого читання. Окреслена проблема зорієнтована на пошук нового вектору науково-методичних розвідок. Так, для науково-методичної спільноти актуалізується проблема розробки і впровадження методів і прийомів дигітального читання у навчальний процес. У цьому контексті цікавими є студії Г. Гич [6–8].

Як бачимо, цифрове (дигітальне) читання поступово починає домінувати над паперовим читанням. Розмірковуючи про феномен цифрового читання та його роль у читацькій практиці молоді, провели опитування 35 здобувачів вищої освіти 4 курсу факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Анкета містили такі питання:

1. Естетично-художнє задоволення Ви отримуєте від гортання паперової книги чи електронної?

2. Ви частіше читаете паперову книгу чи електронну?

3. На семінарських / практичних заняттях із предметів літературознавчого циклу Вам краще працювати з паперовою

художньою книгою чи електронною?

4. На яку книгу (електронну чи паперову) Ви швидше витратити кошти?

5. Чи вважаєте Ви, що паперова книга є достойним і гарним подарунком?

Відповіді четвертокурсників на питання 1–2 анкети представлено у рисунку. Як бачимо, для 87% респондентів важливим фактором є естетично-художнє оформлення книги. Також здобувачі вищої освіти зазначали, що для них вагомого значення набуває фізичний контакт із книгою. Так, з-поміж студентів були й такі, хто дотримується так би мовити певної атмосфери процесу читання художньої книги: кава в улюбленій чашці, м'який плед, крісло-качалка у кімнаті, гойдалка на вулиці чи столик у затишному кафе. Саме така читацька атмосфера, акцентували студенти, значною мірою сприяє глибокому розумінню багатшаровості художнього твору, зануренню в етнокультурний світ, осягненню прихованих смислів, осмисленню змісту і форми художнього твору, його жанрової природи.

Відповіді на 2 питання анкети (рис.1) підтверджують поширення практики цифрового читання і формування нового типу читача – «цифрового». У коментарях до цього питання респонденти констатували, що вибір електронної книги зумовлений її доступністю, компактністю, можливістю копіювати і зберігати, дешевшою ціною порівняно з друкованим виданням. Крім цього, фонди бібліотек не завжди задовольняють їхні читацькі потреби й інтереси. Втім, доцільно зазначити, що ті, хто надав перевагу паперовій книзі, свій вибір обґрунтовували такими чинниками: читання електронної книги знижує їх увагу і викликає втому очей, не сприяє запам'ятовуванню прочитаного, заважає «прокручування» сторінок. Особливу увагу фокусували на потребі контролювати заряд пристрою.

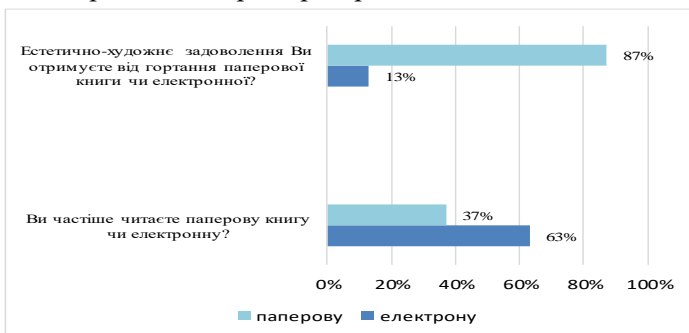


Рис. 1. Результати відповідей на питання анкети

Натомість, як бачимо з результатів опитування, на семінарських чи практичних заняттях 83% здобувачів вищої освіти надають перевагу роботі саме з паперовою книгою. Цікавим є факт, що розуміння потреби працювати в аудиторії з паперовим виданням прийшло до студентів поступово. Майбутні філологи суголосно стверджували, що на перших заняттях, користуючись електронною книгою, вони стикнулися з низкою недоліків: відсутність Інтернету в аудиторіях, низький заряд мобільного пристрою, неможливість швидко і дієво знаходити потрібні цитати у художньому творі, зачитувати окремі епізоди, монологи / діалоги персонажів, підтверджувати словами з твору свою думку чи міркування.

Професійний інтерес у нас викликали відповіді майбутніх філологів на 4 і 5 питання. Позитивно, що 65% респондентів упевнено констатували, що швидше витратять кошти на придбання паперової художньої книги, ніж електронного видання. Ці ж четвертокурсники зазначали, що полюбують ходити у ті книжкові магазини, адміністратори і менеджери яких дотримуються чіткості упорядкування книг, наявність великої пропозиції (тематичної, жанрової, цінової) книг українських і світових авторів, можливість за окремим столиком читати вибрані книги. Відповіді майбутніх філологів на 5 питання свідчать, що 82% вважають паперову книгу достойним і гарним подарунком. У коментарях четвертокурсники наголошували, що надають перевагу рідкісним виданням, а також книгам сучасних українських письменників.

Отже, отримані результати підтверджують реальні зміни у читацькій практиці майбутніх філологів.

На заняттях із курсу «Історія зарубіжної літератури» ми пропонували здобувачам вищої освіти написати / створити рекламу конкретного художнього твору. Наголошували, що реклама художнього твору повинна зацікавити потенційного читача прочитати цей твір, відтак текст реклами має викликати емоційно-чуттєве захоплення у слухачів. Наведемо окремі приклади реклами п'єси Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич».

«Ця комедія була написана як державне замовлення від короля Людовіка XIV, щоб висміяти турецьких послів. Проте автор перетворив цей твір на шедеврально соціально-побутову комедію-балет, в якій стало об'єктом сатири зовсім інше. В п'єсі з'єдналися різні види комічного, характерні риси класицизму та насиченість подій всього лиш за один день. Твір став популярним через

вистіювання і розкриття багатьох проблем того часу, такі як: освіта, соціальний статус, стосунки між батьками та дітьми, дружбу й кохання. Читаючи цю комедію, ви не тільки гарно та весело проведете час, а і опинитесь в глибинах часу класицизму» (Марта Б.).

«Для вашої уваги пропонується неймовірно цікава соціально-побутова комедія французького письменника Жана Батиста Мольєра «Міщанин-шляхтич», датована 17 ст. Вже тоді вона викликала величезне захоплення серед мільйонів шанувальників театру. Ця комедія є класичною, з елементами народного фарсу, античної комедії та комедії доби Відродження. Її замовив сам французький король Людовік XIV, який побажав висміяти турецькі придворні ритуали. Ви дізнаєтеся про те, як багатий буржуа Журден прагне потрапити до високого товариства. Основною ідеєю є сатиричне викриття людських вад, особливо лицемірної моралі аристократії. Незграбний пан приміряє на себе етикет шляхетства, у якому відображається позбавлену творчого духу буржуазну манеру «жити», надто брехливий стиль верхівки суспільства (як ми кажемо, аристократія). Приємного вам читання!» (Валентина Ш.).

«Комедія-балет «Міщанин-шляхтич» – сміливий і дуже вдалий літературний експеримент Мольєра, який користується незмінним успіхом у читачів та багатьох глядачів протягом декількох сотень років. Комедія-балет, класицистична комедія з елементами народного фарсу, античної комедії та комедії доби Відродження. Автор майстерно поєднав соціальний зміст із любовною інтригою. У захопливій розважальній формі, у творі згадано про людську гідність, про необхідність долати ниці пристрасті й зберігати за будь-яких обставин честь, розум і власну особистість. Вже з перших хвилин знайомства з головними героями та самим твором можна відчутти атмосферу минулих часів та поринути у незбагненні традиції та звичаї століття. Балетні номери не тільки не обмежують реалізму описуваних подій, але ще більше підкреслюють суть п'єси, повною мірою розкриваючи її проблематику. Цей твір настільки яскравий і незвичайний, що протягом багатьох років є однією з найпопулярніших п'єс у всьому світі. Тому поспішайте і не марнуйте час! Скоро ви зможете насолодитися чудовою п'єсою Мольєра під назвою «Міщанин-шляхтич» (Віталій Р.).

Виконання цього завдання, як демонструє викладацька практика, викликає активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів-філологів, а також значною мірою сприяє розвитку

креативних здібностей, творчого мислення й інтересу до читання художнього твору.

Упровадження компетентнісного підходу в практику сучасної школи вносить й корективи у шкільну літературну освіту, зокрема постає питання формування читацької компетентності учнів. У методиці навчання літератури є різні наукові позиції щодо визначення поняття «читацька (предметна) компетентність».

Наприклад, Н. Чепелева дотримується позиції, що читацька компетентність включає три основні блоки якостей, взаємодія яких забезпечує / не забезпечує ефективність. Так, мова йде про когнітивний (знання мови, якою написаний текст), комунікативний (реалізація діалогу з текстом), операціональний (техніка читання, читацькі навички, опанування прийомами читання) складники [34, с. 64–66]. Подібну думку виголошує й А. Фасоля. Читаємо: «Читацька (предметна) компетентність – це якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання і уміння для осягнення змісту художнього та публіцистичного тексту, налагодження діалогічної взаємодії з ним з метою розкриття авторського і творення особистих смислів» [33, с. 9]. Привертає увагу міркування Р. Кириченка, що робить наголос на наявності мінімального досвіду (практики) щодо читацької діяльності, який сприяє формуванню «уміння обирати оптимальну стратегію читання залежно від його цілей і завдань» [21, с. 123].

Аналіз змісту визначення дефініції читацька (предметна) компетентність демонструє, що вчені виокремлюють такі пріоритетні характеристики: знання, уміння та досвід у цій сфері діяльності. Крім цього, дослідники зазначають, що читацька компетентність у молоді формується, розвивається й удосконалюється, що виявляється у реалізації практичних умінь і навичок сприймати й інтерпретувати художній твір. На цьому аспекті фокусує увагу, наприклад, С. Паламар. Формування читацької компетентності простежується, слушно констатує методист, у «здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів, користуватися основними літературознавчими поняттями. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо» [23, с. 31]. Процес формування читацької

компетентності, на думку С. Сафарян, включає такі компоненти: понятійна базова основа (історичні, філософські, історико-літературні, культурологічні знання); емоційно-ціннісна основа (особистісне ставлення / сприйняття культурної спадщини); операційна основа (вміння і навички самостійного аналізу художнього твору).

Цілком погоджуємося з думкою Н. Бондаренко, що читацька компетентність зорієнтована на взаємодію учнів із текстом на глибинному, інтерпретаційному рівні. Логічно, що компетентний читач повинен вміти «знаходити й пов'язувати інформацію з глибинних шарів тексту; критично оцінювати її; висувати власні гіпотези на основі прочитаного; застосовувати вичерпану з тексту інформацію в реальних життєвих ситуаціях» [3, с. 99].

Для нас дослідницький інтерес становить визначення читацької компетентності, що подає Т. Яценко, зокрема «читацька компетентність як предметна – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» [36, с. 195]. Як бачимо, вчена теж позиціонує думку, що читацька компетентність виявляється у конкретній практичній ситуації. Як наслідок, читацька компетентність – це, по-перше, підготовленість (теоретична, особистісна, емоційна, психологічна, практична) до читання художнього твору, по-друге, наявність умінь і навичок вступити із цим художнім твором у діалог з метою його осягнення та пізнання.

Отже, попри різноманітні варіації тлумачення суті поняття «читацька (предметна) компетентність» учені виокремлюють низку спільних ознак, зокрема розглядають із позиції діяльнісного підходу, акцентують увагу на тому, що це якість індивіда, яка дозволяє продуктивно взаємодіяти з художнім текстом, його оцінювати, інтерпретувати, зіставляти з життєвим досвідом тощо, вступати в діалог із художнім твором, висловлювати власну думку. Відтак читацька (предметна) компетентність майбутнього філолога – це складне професійне, інтелектуальне, особистісне утворення, яке розвивається та удосконалюється у процесі навчання у ЗВО та передбачає опанування комплексом знань, умінь і навичок повноцінно сприймати твори світового письменства, реалізовувати творчий підхід

до аналізу та інтерпретації художнього твору, зіставляти художні твори з творами рідної літератури, усвідомлювати національну самобутність, досягати єдності світового літературного процесу.

Формування читацької компетентності молоді зорієнтовано на використання різних методів, прийомів і форм організації. Наприклад, А. Сергієнко правомірно стверджує, що реалізація компетентнісного і особистісно зорієнтованого підходів відіграють вагомую роль у формуванні учня-читача. А. Сергієнко рекомендує на мотиваційному етапі уроку використовувати рольові ігри, літературні пазли, віртуальні музеї і театр, літературне читання: «Перед вивченням у 7 класі поезії Ліни Костенко “Крила” слід використати прийом критичного мислення “Кубування” (узяти звичайний куб, на гранях якого написано слова, що спонукають до дії: Назви. Поясни. Обгрунтуй! Аргументуй. Придумай. Поділися!), запропонувати дітям знайти відповіді на запитання: “З чого можуть бути крила? Про які крила може йти мова у поезії? А у людей можуть бути крила? Чи було у тебе відчуття, що у тебе з’являються крила за плечима? Після яких подій? І з чого ж у тебе такі крила: з щирості, щедрості, мрії чи сили волі? А у героїв твору?”» [27, с. 249]. Також методист слушно пропонує використовувати інтерактивний прийом «Синтез думок», роботу в перехресних групах, метод «РОФТ» (роль, отримувач, форма, текст), створювати рекламні ролики і літературні білборди, буктрейлери, презентації, колажі, летбуки, пазли, ментальні карти, картини, ілюстрації, віртуальні сторінки письменників у соціальних мережах, писати відгуки тощо.

Міркування про сутність проблеми читання у контексті сучасних реалій спрямовує хід наших думок до увиразнення питання читацької грамотності молоді. Ґрунтовні напрацювання з окресленого питання знаходимо у науково-методичних студіях Т. Яценко: «Специфіка формування читацької грамотності учнів у шкільному курсі літератури» (2021) [37], «Формування читацької грамотності учнів як новий орієнтир сучасної шкільної літературної освіти» (2021) [38], «Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема» (2021) [39], «Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект» (2021) [40] та інших.

Методист фокусує увагу на тому, що «розроблення практичних аспектів формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти є одним із важливих пріоритетів її сучасного етапу розвитку» [36]. Правомірною є позиція Т. Яценко щодо потреби

тлумачити читацьку грамотність як педагогічну категорію. Від рівня розуміння і сприйняття тексту учнями залежить їх глибина конкретних предметних знань, набутих умінь і навичок і загалом результативність усього навчального процесу. Такий науково-методичний підхід визначає й сутність поняття читацька грамотність учнів, яке Т. Яценко розглядає як «інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, сукупність яких можна диференціювати на предметні результати – наявність достатнього рівня володіння предметним навчальним матеріалом, формування досвіду його використання в нових навчальних і соціальних ситуаціях; метапредметні результати – сформованість вміння ефективно використовувати різні джерела інформації та об'єктивно оцінювати її достовірність і значущість, демонструвати досвід дослідницької проектної діяльності; особистісні результати – сформованість ціннісного ставлення до читання, удосконалення читацьких умінь і навичок, розвиток естетичного смаку, формування кола читання для особистісного розвитку» [39, с. 34].

Важливо, що Т. Яценко пропонує розглядати читацьку грамотність у кореляції з читацької діяльності. Виокремлення умінь читацької діяльності сприяло розумінню того, що «формування читацької грамотності на уроці літератури – це вміння працювати з художнім словом та уважно слідкувати за розвитком авторського задуму; розуміння підтексту твору; знаходження та осмислення інтертексту; розгляд літературного твору в контексті; критичне осмислення ідейно-художнього змісту твору; розвиток читацьких інтересів і читацької культури» [37, с. 196].

До вивчення питань читацької грамотності учнів звертається також О. Слижук. Погоджуємося з думкою методиста, що «читацька грамотність має бути постійною навичкою, яку особистість застосовує у своїй повсякденній діяльності протягом усього життя, працюючи з різними видами текстів, зокрема й літературними творами, медіатекстами, здійснюючи їх пошук, сприймання, інтерпретацію й оцінювання» [30, с. 90]. Безумовно, що у формуванні читацької грамотності ключову роль відіграють шкільні підручники з української і зарубіжної літератур, адже «сучасні шкільні підручники та інші навчальні матеріали з української літератури орієнтовані на практичне втілення рекомендацій PISA з розвитку читацької грамотності, адже читання як вид діяльності змінює свою специфіку в сучасному інформаційному технологізованому суспільстві» [31, с. 24]. У шкільному підручнику з української літератури для 5–6 класу

авторського колективу Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук знаходимо низку ефективних видів навчальної діяльності і завдань, що сприяють формуванню читацької грамотності учнів.

До увиразнення категоріального поля поняття «читацька грамотність» звертається Н. Бондаренко у статті «Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA – 2018» [3]. Детальний огляд змістового наповнення поняття грамотність, аргументування появи термінів медіаграмотність, (аудіо)візуальна грамотність, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, інформаційно-комунікаційна грамотність, опрацювання визначення читацька грамотність за PISA-2018, аналітичний аналіз матеріалів тестування PISA-2018 дало змогу вченій розширити змістове поле читацької грамотності. Так, Н. Бондаренко пропонує додати «здатність відмежовувати факти від думок; ставити доцільні запитання й адекватно відповідати на них; інтерпретувати закладені в тексті просторово-часові характеристики дійсності; трансформувати текстовий матеріал, здійснювати позиційні зміни, правки-переробки тексту; модифікувати прецедентні тексти, а основне – вчитися на взірцевих текстах будувати власні ефективні висловлювання [3, с. 101].

Вивчаючи питання вдосконалення читацьких умінь молоді, варто зосередитись на проблемі діалогічного прочитання художнього твору. Не втрачає своєї актуальності думка Н. Чепелевої, що діалог між автором і читачем є тим провідним механізмом у читанні літературного твору на смисловому рівні, що забезпечує синтез нового смислу, зіткнення смислових позицій, розкриття глибини авторського задуму тощо [34]. В. Братко, розвиваючи у своїх студіях цю думку, наголошує, що «діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур» [4]. Погоджуємось із міркуванням Г. Токмань, що діалогічне прочитання художнього твору «це не лише констатація самої природи процесу читання «штуки» (І. Франко), а й наша акцентуація на широких можливостях діалогу, декларування того, що пріоритетом аналізу твору стануть корелятивність, процесуальність, змінність, індивідуальний характер тлумачень, які дослідник оприлюднить у своїй розвідці» [32, с. 3].

Цікавими є запропоновані Г. Токмань діалогічні шляхи дослідження художнього твору: компаративне прочитання (зіставлення з іншими художніми та філософськими текстами), інтертекстуальне (віднаходження слідів попередників), контекстне

(уведення до певного поля – історичного, культурного, у якому даний художній текст є однією з реплік у полілозі). Як бачимо, формат діалогічного прочитання художнього твору налаштовує на контакт, уможлиблює пізнання іншої культури власне на основі діалогу, допомагає об'єктивній оцінці фактів, подій і явищ, увиразнює самобутність рідної культури і літератури.

Отже, діалогічний підхід до викладання літератури сприяє зростанню в студента почуття відповідальності за своє сприйняття, емоції та враження від художнього твору, підвищенню ефективності роботи над твором, актуалізує здатність особистості до усвідомлення унікальності національної літератури й ідентифікації себе у полікультурному соціумі.

Осмилюючи сутність читацької діяльності сучасної молоді, варто розглянути питання читацької потреби і читацького інтересу. Цілком зрозуміло, що формування читацького інтересу передусім має психологічне підґрунтя, адже визначає потребу окремої людини розширити горизонт власного естетичного задоволення, пізнати навколишній світ за допомогою художнього слова. Закономірно, що читацький інтерес не може бути хаотичним чи спонтанним, адже для нього притаманно розвиток і послідовність. Має рацію О. Слижук наголошуючи, що «читацька потреба виступає активною рушійною силою для її здійснення й проходить стадії свого формування від потреби в емоційному насиченні, через потребу в співпереживанні та співучасті, до потреби в осмисленні художнього твору з метою перетворення себе самого» [28, с. 8]. Такий підхід ученої спрямовує нас резюмувати, що організація читацької діяльності учнів / здобувачів вищої освіти перебуває у прямій залежності від формування їхньої потреби читання. У цьому контексті привертають увагу результати опитування старшокласників запорізьких шкіл, проведеного студентами філологічного факультету Запорізького національного університету під час педагогічної практики впродовж 2012–2015 років, що представлені у статті О. Слижук «Особливості читацьких інтересів сучасних підлітків» [29, с. 139]. До кола читацьких інтересів підлітків увійшли класичні твори шкільної програми, що розкривають психологію людських взаємин, наприклад, «Земля» Ольги Кобилянської, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Місто» Валер'яна Підмогильного, «Україна в огні» Олександра Довженка, «Портрет Доріана Грея» Оскара Уайльда. З-поміж читацьких уподобань вагоме місце займають твори сучасних українських письменників, зокрема «Не такий» Сергія Гридіна, «Новенька та інші

історії» Оксани Сайко, «Абсолютно нецілована» Ніни Е. Грьонтведт, «Гармидер у школі» Джереми Стронга та інші. Не обминають своєю увагою підлітки й твори, читання яких викликає сильні емоції і почуття. Наприклад, «Ангел для сестри» Джоді Піколт, «Дівчинка на кулі» Ольги Слоньовської, «Вітер з-під сонця» Оксани Луцевської, «140 децибелів тиші» Андрія Бачинського, «Метелики в крижаних панцирах» Оксани Радушинської. Подібні дослідження дають змогу стверджувати про розмаїтість читацьких інтересів сучасної молоді, що формуються і розвиваються під впливом викликів цифрової доби, соціальних чинників, психологічних особливостей певної вікової категорії учнів.

Розкриття проблеми читацької потреби скеровує наш дослідницький вектор до питання «читацьких реакцій». О. Дем'яненко правомірно стверджує, що в організації читацької діяльності доцільно акцентувати увагу, насамперед, на «образі учня-читача, адже саме він зі своєю здатністю до емпатії, умінням яскраво уявляти художні образи твору, розуміти й сприймати художнє слово автора, критично сприймати прочитане з огляду на власний життєвий досвід та інформаційну компетентність є «головним героєм» справжнього творчого дійства, назва якого – «урок світової літератури» [10, с. 65]. Багаторічний досвід роботи зі студентською молоддю дає змогу говорити, що проблема активізації «читацьких реакцій» також посідає вагоме місце. На жаль, маємо констатувати, що з-поміж майбутніх філологів зустрічаються й такі, для яких читання художнього твору сприймається лише як обов'язковий компонент мовно-літературної освіти. Читацьку діяльність студентів цієї категорії можна описати формулою «читаю = знаю – маю оцінку = отримую диплом». Беззаперечно, у таких випадках актуалізується питання внутрішньої мотивації до читання. Внутрішня мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі, виникненні інтересу до предмету, прагненні бути лідером, досягненні власного успіху, формуванні професійного іміджу тощо. Відтак, внутрішні мотиви для здобувача вищої освіти є глибоко особистісними і важливими, адже зумовлені передусім власною потребою і бажанням реалізувати свої творчі здібності.

Т. Бабійчук, розмірковуючи над цим питанням, рекомендує використовувати рольові ігри, які «дозволяють студентам відчувати радість пізнання, стимулюють до самостійного навчання, розвивають волю та емоційні сфери, формують естетичні смаки» [1, с. 248]. Методист виокремлює такі види рольових ігор: діалог, інтерв'ю, прес-конференція, міні-інсценізація. На практичних заняттях із курсів

«Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» у ЗВО, враховуючи вікову категорію, читацький інтерес аудиторії, художньо-естетичний зміст твору, уявний діалог зі письменником / літературознавцем / художником чи героєм, підготовка відповідних питань, розподіл функціональних обов'язків, опрацювання додаткових літературознавчих і історико-літературних джерел значною мірою сприятимуть відкриттю / пізнанню художнього твору, постаті митця, зануренню в культурну добу, розумінню літературних процесів.

З'ясовуючи питання значення внутрішньої мотивації до читання, доцільно звернутись до літературознавчих есе Р. Семківа «Як читати класиків» (2018) [26]. Переконані, що ознайомлення з оригінальною концепцією «читання класиків» кандидата філологічних наук, доцента Національного університету «Києво-Могилянська академія», письменника, літературознавця, літературного критика, перекладача, видавця допоможе молоді сформувати внутрішню мотивацію до читання, посилити інтерес до художнього слова, вибудувати власну читацьку стратегію, зрозуміти важливість гуманітарної освіти, відчути естетичну насолоду від процесу читання.

Варто зосередити увагу на міркуваннях Р. Семківа, що представлені у частині «Від вдумливого читання до creative reading». Увиразимо основні положення цього параграфу:

- швидке читання майже повністю вбиває стиль;
- важлива атмосфера читання;
- насолоджуйтесь кожним рядком;
- вчіться активному читанню;
- використовуйте читацькі щоденники;
- спробуйте себе у творчому читанні.

Читач цієї книги має змогу не лише знайти думки про силу літератури, про «могутність і проникливу силу читання, що є найдавнішою доступною всім і кожному машиною часу» та досягнути багатство художнього слова, адже «доки кіно долає межу між третім та четвертим вимірами, художнє слово вибухає в нас у головах міриадами образів та асоціацій, які нам навіть не треба бачити чи чути – вони вже всередині нас», але й скористатись продуктивними і цікавими рекомендаціями щодо формування інтересу до читання художньої книги. Молодим людям рекомендуємо ознайомитися з причинами, які визначають потребу читання:

- читання дозволяє відпочити елегантно;
- читання буде нам позитивний соціальний імідж;
- читання дає психологічну рівновагу;

- читання допомагає порозумітися;
- читання є шляхом самовдосконалення.

Працюючи зі студентською молоддю, ми просили до окреслених причин додати інші. Так, майбутні філологи увиразнювали такі:

- читання розкриває прихований творчий потенціал;
- читання надає впевненості у собі;
- читання рятує від самотності або дає можливість побути на одинці;
- читання дарує кожен раз ще одне життя;
- читання дає змогу подорожувати у часі та просторі;
- читання дає можливість пізнати інші культури;
- повторне читання дає змогу зануритись в етнокультурний, географічний, кліматичний, історичний простір.

Варто зазначити, що повномасштабна війна на території України, тотальне знищення українських міст, мільйони зруйнованих життів українців, руйнування військової, оборонної, транспортної інфраструктури змінюють ставлення молоді до читання художньої книги. Під час спілкування зі студентами ми помітили, що багато з них почали справедливо висловлювати думку, що читання художньої літератури (особливої історичної прози) допомагає розібратись у сучасних подіях (25%), зрозуміти історичний розвиток українського народу (21%), осягнути національну ідентичність (27%), простежити традиції українського козацтва – сучасного воїна-визволителя (27%).

Слід також зазначити, що в умовах воєнного стану придбання української книги почали розглядати як один із варіантів донатів для ЗСУ. Наприклад, факультет східних мов Київського університету імені Бориса Грінченка до Дня захисників і захисниць України провів благодійний розіграш «Книжки читай, ЗСУ допомагай».



У контексті проблеми активізації читацьких реакцій і формуванні внутрішньої мотивації читати книги звернемо увагу на проєкт «Мобілізація слів», який на початку російсько-української війни започаткував факультет філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. «Мобілізація слів» передбачає читання, цитування класиків української літератури і сучасних авторів, презентації власних творів письменниками-початківцями-студентами цього факультету. Учасниками проєкту є також молоді, але вже добре знані у краї, письменники-випускники факультету: Ю. Вітяк, Ю. Завадський, Ю. Матевощук та інші (рис. 2).



Рис. 2. Проєкт «Мобілізація слів»

У формуванні читацького інтересу молоді на сучасному етапі значну роль відіграють літературні фотореконструкції українських письменників (рис. 3). Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, Ліна Костенко та інші митці слова у військовій формі наших воїнів-захисників рядками своїх поезій закликають відстоювати українську землю, боронити нашу свободу і незалежність.



Рис. 3. Літературні фотореконструкції українських письменників

Беззаперечно, що подібні проекти, акції, літературні фотореконструкції формують читацький інтерес молоді, викликають потребу познайомитися з творами українських митців.

Вивчаючи питання специфіки читання художнього твору, доцільно зосередитись й на понятті читацька культура. Цілком зрозуміло, що ставлення молоді до книги суттєво змінилося. Варто констатувати, що молоді читачі не завжди задовільнені запропонованими шкільними програмовими творами та бібліотечними фондами. Слушною є думка О. Гоголенко: «Для того, щоб кожен зміг полюбити читання та прагнув читати все життя, в країні повинна функціонувати цілісна інфраструктура підтримання читання та грамотності, має забезпечуватися зв'язок навчальних закладів, бібліотек, книжкових видавництв, книгорозповсюджувачів і, звичайно, письменників» [9, с. 44].

Розмірковуючи про сутність поняття «читацька культура», варто звернутись до праць науковців-методистів. У цілому методисти уявляють такі пріоритетні ознаки читацької культури: частина загальної культури людини; здатність сприймати і розуміти прочитаний текст; вміння співвідносити прочитане із власним життєвим досвідом; вміння висловлювати власну думку щодо прочитаного. Наприклад, О. Каніболоцька подає таке визначення: «Читацька культура – це діалектична єдність емоційно-естетичних почуттів, свідомості та діяльності. І саме читацька культура проявляється під час активного спілкування з літературою, що дозволяє читачу повноцінно, багатогранно сприймати, інтерпретувати й оцінювати прочитане» [19, с. 193]. А. Карнаухова натомість акцентує

увагу насамперед на читацьких уміннях і навичках, зокрема «Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати інформацію» [20, с. 77]. Цікаве визначення читацької культури пропонує В. Балюк: «Читацька культура – це складне інтегративне утворення особистості, що має такі складові, як: потреба в читанні та стійкий інтерес до даного процесу; читацька ерудованість, здатність до сприйняття літературного твору на рівні аналізу; певний рівень сформованості читацьких умінь, розвитку культурного спілкування учня з книгою; повноцінне сприймання прочитаного твору; уміння визначати тему та головну думку тексту, його призначення...» [2, с. 59].

З-поміж багатьох дефініцій цього поняття методологічно близьким нам є визначення О. Ісаєвої, зокрема це «складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту» [11, с. 5].

Студіювання сучасних психолого-педагогічних досліджень дало змогу уточнити змістове наповнення поняття «читацька культура майбутнього філолога». Читацьку культуру розглядаємо як складову загальної культури майбутнього вчителя-філолога, що передбачає високий рівень сформованості читацьких умінь і навичок: вибудовування індивідуальної стратегії читання; потребу в читанні і стійкий інтерес до читання художньої книги; читацьку ерудицію, виразність читання; здатність до сприйняття, аналізу й інтерпретації різних за жанром, темою, проблематикою національних та інонаціональних художніх творів; володіння теоретико-літературним матеріалом із метою пізнання літературного твору; осмислення самобутності національної літератури; створення власної інтерпретації художнього твору.

У формуванні читацької культури майбутнього філолога виокремлюємо такі рівні: базовий, середній, високий. Охарактеризуємо кожен із рівнів.

1) Для базового рівня притаманно усвідомлення особливості художньої літератури як виду мистецтва; відсутність здатності самостійно обирати художній твір для читання; володіння первинними знаннями із курсів вступу до літературознавства і теорії літератури, історії української / зарубіжної літератур; вміння частково оперувати цими знаннями; опанування елементами аналізу художнього твору.

2) Середній рівень передбачає бажання виробити власну читацьку стратегію; володіти середнім рівнем знань із вступу до літературознавства і теорії літератури, історії української / зарубіжної літератур, літературної критики; вміння опрацьовувати і використовувати історико-літературні праці, систему теоретичних понять під час аналізу художнього твору. Середній рівень характеризується також наявністю читацької ерудиції; розумінням специфіки національно-культурної моделі поведінки персонажів художнього твору; особливістю національно-побутового контексту життя персонажів художнього твору; порівнянням національної картини світу з Іншою.

3) Для високого рівня характерні вибудована власна читацька стратегія; володіння високим рівнем теоретичних знань із теорії літератури, історії української / зарубіжної літератур, літературної критики; вміння застосовувати творчий, оригінальний підхід до аналізу й інтерпретації художнього твору; самостійний вибір методів, прийомів і видів реалізації аналізу художнього твору; здійснення різних видів літературного аналізу; порівняння художніх творів на рівні композиції, предметної і мовної зображуваності.

Отже, огляд проблеми читання художньої літератури у контексті сучасних реалій демонструє, що формування читацького інтересу молоді залежить від ефективної організації читацької діяльності, використанні різноманітних методів і прийомів, урахуванні читацьких інтересів і потреб, зміни формули читання: читаю (критично сприймаю) → міркую → піддаю сумніву → перевіряю → зіставляю → аналізую → даю оцінку (пізнаю себе і навколишній світ).

Література

1. Бабійчук Т. В. Рольові ігри на заняттях української літератури в педагогічному коледжі як засіб мотивації до читання художніх творів. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т.О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 247–251.

2. Балук В.Є. Формування читацької культури старшокласників на уроках української літератури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 57–61.

3. Бондаренко Н. Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA – 2018. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 95–103.

4. Братко В. О. Культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі. *Наукові записки Ніжинського державного*

університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7. С. 114–117.

5. Гич Г. М. Нова читацька практика учні в у технологічному полі сучасної шкільної освіти. *Вересень. Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2021. № 4 (91). С. 55–66. doi: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2021.06>

6. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 188–191.

7. Гич Г. М. Учні Нової української школи як носії «нової грамотності» і суб'єкти освітнього процесу. *Мистецтво та освіта*. 2019. № 1. С. 5–7.

8. Гич Г. М. Читання учнів «нової грамотності» і традиції пояснювального читання Костянтина Ушинського. *Вересень. Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2020. № 1 (84). С. 23–30.

9. Гогуленко О. П. Вплив засобів масової інформації на формування читацької культури підростаючого покоління. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 38. Том 3. С. 41–44.

10. Дем'яненко О. О. Активізація «читацьких реакцій» учнів у процесі вивчення світової літератури як чинник формування цілісного уявлення про художній твір. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Випуск 29. С. 64–68.

11. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2004. 40 с.

12. Ісаєва О. О. Формування сучасного читача засобами медіаосвіти. *Всесвітня література в школах України*. 2013. № 2. С. 5–10.

13. Ісаєва О. О. Креалізований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читацької діяльності. [Електронний ресурс]. 2014. Доступно: media.ipro.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/.../isaeva_kreolizovanyj_tekst.

14. Ісаєва О. О. Читання художньої літератури в сучасному світі: реальність чи утопія? *Всесвітня література в школах України : щомісяч. наук.-метод. журнал*. 2015. № 9 (411). С. 2–6.

15. Ісаєва О. О. Вивчення літератури в цифрову епоху: про реалії сьогодення і перспективи в майбутньому. *Всесвітня література в школах України*. 2016. № 1 (415). С. 3–8.

16. Ісаєва О. О. Особливості вивчення літератури в цифрову епоху. *Зарубіжна література*. 2016. № 1(761). С. 5–10.

17. Ісаєва О. О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки*

студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі : зб. ст. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37.

18. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Зарубіжна література (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 224 с.

19. Каніболоцька О. А. Формування читацької культури старшокласників у процесі аналізу художніх текстів. *Культура народів Причорномор'я*. 2006. № 82. Т. 1. С. 192–195.

20. Карнаухова А. В. Формування читацької культури сучасного вихователя. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. (43.2). С. 76–79.

21. Кириченко Р. В. Формування читацької компетентності у студентів. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2011. Випуск 2. С. 121–134.

22. Листвак Г. Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства. Серія: Соціальні комунікації*. 2015. № 2. С. 84–90.

23. Паламар С. П. Навчання української літератури в 5 класі на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі : посібник. Київ : ВД «Сам», 2017. С. 29–38.

24. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/> (дата звернення 14.10.2021).

25. Сафарян С. І. Формування читацької компетентності учнів з урахуванням основних принципів рецептивної естетики. *Кременецькі компаративні студії*. 2021. Випуск XI. С. 214–225.

26. Семків Р. А. Як читати класиків. Київ : Пабулум, 2018. 288 с.

27. Сергієнко А. А. Формування в учнів читацької компетентності на особистісно зорієнтованих уроках української літератури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії і перспективи*. 2019. Випуск 67. С. 247–251.

28. Слижук О. А. Методика організації читання діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003. 20 с.

29. Слижук О. А. Особливості читацьких інтересів сучасних підлітків. *Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час»*. Вип. VI : матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року). Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». 2016. С. 139–144.

30. Слижук О. А. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини. Конін – Ужгород – Перемишль : Посвіт, 2022. С. 90–91.

31. Слижук О. А. Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах : матеріали міжнародної науково-практичної

конференції, м. Київ, 29–30 квітня 2022 р. Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського. 2022. С. 24–27.

32. Токмань Г. Л. Екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту: Вибрані студії. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 336 с.

33. Фасоля А. М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, зуні. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник. Київ : ВД «Сам», 2017. С. 8–29.

34. Чепелева Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 91 с.

35. Чередник Т. П. Виконання методично спрямованих завдань як етап підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури для формування читацької діяльності учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2007. № 2. С. 233–238.

36. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 194–202.

37. Яценко Т. О. Специфіка формування читацької грамотності учнів у шкільному курсі літератури: *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том X: Ефекти участі в розвитку науки та освіти на відстані Посвіт. Конін, Польща – Ужгород, Україна – Херсон, Україна. 2021. С. 196–197.

38. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів як новий орієнтир сучасної шкільної літературної освіти. *Електронний збірник наукових праць ЗОППО*. 2021. № 4(46).

39. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. Дніпро. 2021. С. 34–36.

40. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії і перспективи*. 2021. Том 2. №5. С. 214–218. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46>

Розділ 3.
**МОВОЗНАВЧИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ
СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ**

**ЗБІРКА ІВАНА ФРАНКА «SEMPER TIRO»
ЯК ПОЕТИЧНИЙ ПРОЄКТ НАЦІЇ:
ВИЗНАЧАЛЬНІ ФОРМИ ЛІРИЧНОГО СУБ'ЄКТА**

Куца Лариса

І. Франко-поет наприкінці ХІХ – початку ХХ століття активно працював у різних жанрах прози, критики, публіцистики. Закономірно, що при такій різножанровості в поетичних творах визначальними постають суб'єктні форми розповідача і персонажа, тобто форми, зорієнтовані на відтворення концепції людини. Процес взаємопроникнення у творах письменника родових форм не призводив до «розчинення» лірики у прозі чи драматургії, а лише до інтенсифікації використання таких засобів, як драматизація, діалогізація, пряма мова тощо. У ліриці домінують у такому випадку не внутрішні переживання носія свідомості, а основні віхи біографії, доля героя / персонажа, який перейнятий національними, політичними чи соціальними питаннями. Звідси мета підрозділу монографії – проаналізувати поетичні цикли збірки «Semper tiro» як ліричну систему, яка характеризується взаємозумовленістю домінуючих у ній форм вираження авторської свідомості; у зв'язку з цією взаємозумовленістю простежити різні рівні поетики у ліричних творах циклів збірки. Названа проблема впродовж тривалого періоду викликала зацікавлення франкознавців, зокрема Л. Бондар, Б. Бунчука, З. Гузара, Т. Гундорової, І. Денисюка, В. Корнійчука, Я. Мельник, Б. Тихолоза та інших. Вони зосереджувались найперше на філософських основах, національних засадах та поетиці творів, які увійшли до аналізованої збірки. Перша спроба аналізу суб'єктних сфер належить А. Білій, яка звернулася передусім до особливостей композиційно-мовленнєвої організації трьох збірок І. Франка. Новизна запропонованої розвідки полягає в тому, що у ній вперше проаналізовано твори збірки «Semper tiro» крізь призму теорії суб'єктної організації, простежено визначальні форми вираження в ній авторської свідомості.

У першому поетичному циклі «Нові співомовки», що увійшов до збірки «Semper tiro», І. Франко «продовжував спроби творення

«реальної» поезії» [2, с. 139]. До циклу увійшло сім творів, шість із яких організовує суб'єктна сфера ліричного розповідача. Назва «Нові співомовки» засвідчувала оновлення жанру С. Руданського, у якому І. Франко вбачав «незвичайне майстерство форми і народної мови, живість і простоту вислову...» [21, т. 28, с. 220]³. Як дослідник, він спостеріг, що співомовка має «тло культурно-історичне». Франкові «Нові співомовки» стали справді великою мірою новими, хоча багатьма своїми аспектами вони не виходили поза межі теорії С. Руданського. За цією теорією, його балади мали називатися «небилицями», ліричні твори – «піснями», гуморески – «приказками», поеми – «співами». Усі свої твори С. Руданський теоретично узагальнював як «співомовки», надаючи термінові не видового, а родового значення [6, с. 19]. Подібно й І. Франко під співомовками у циклі «Нові співомовки» об'єднав різножанрові твори: «Цехмістер Купер'ян», «Сучасна приказка», «Як там у небі?» – віршовані оповідання; «Майстер Свирид» – байка; «Що за диво?» – п'єска; «Трагедія артистки» – «псевдобалада».

Висловлювання І. Франка про потребу уникнути «мініятурування дрібних фактів», що він спостеріг у С. Руданського, і спрямувати «ширший філософічний погляд на життя людське і народне», «на оживлення і охоплення широких дійових чи життєвих горизонтів» [т. 28, с. 220] спонукало франкознавців до пошуків жанрової специфіки «нових співомовок». Означення їх як українських фавль так само не вичерпувало ознак жанру. Адже «в основу фавль покладені анекдоти, розповіді гультаїв, пройдисвітів, винахідливих дотепників та хитрунів», «характерним для творів жанру було вираження зловтіхи, коли хитрун перемагає сміливця» [12, т. 2, с. 519]. Але такий значимий аспект у визначенні фавль як те, що у ньому «першорядного значення надавалося гострим, несподіваним, недоладним ситуаціям, пікантним моментам, дотепному розв'язанню конфліктів» [12, с. 519], все-таки дало підстави припускати, що І. Франко намагався створити ідеальний жанр українського фавль. Наголосимо, що новою у співомовках І. Франка стала якраз позиція ліричного розповідача. Так, у їх художньому світі він постає як «авторитетний керівник» читача. Найвиразніше це простежуємо у жанрі віршованого оповідання. Одразу зазначимо, що віршоване оповідання активізується тоді, коли поезія звертається до ширшого кола читачів і надає перевагу

³ При посиланні на це видання у тексті статті вказуємо том і сторінку: [т. 28, с. 220].

об'єктивній тематиці. Так, байка «Майстер Свирид» набуває ознак віршованого оповідання завдяки позиції ліричного розповідача у формі «я», який звертається до авторитетного у народі співрозмовника-«кума», постать якого і визначила хід сюжету, лексичний склад і настрій твору. У центрі – погляд ліричного розповідача на «майстра Свиридка», який висунутий на перший план. Їхні взаємини реалізуються в традиційному подійному сюжеті. Особливості змалювання цього персонажа лірики і конструювання сюжету зумовлюють характерний мовленнєвий і ритмічний тон. Уже сама лексема «кум» є сигналом, який спрямований на широке коло читачів. До таких сигналів віршованого оповідання належить промовистий заголовок, зачин і вступна строфа.

Містка й насичена сюжетність, яка будується здебільшого на історичному матеріалі, постає дедалі виразнішою ознакою творів цього жанру. Сюжет у них поєднує і повсякденність, і незвичайність. В його основі – яскраво висвітлена доля людини. У віршованому оповіданні «Цехмістер Купер'ян» розповідач, згідно із законами жанру, ніби дистанціюється від поворотного моменту у визначенні долі персонажа. Водночас його глибинні переживання українських реалій зумовлює парадоксальний вирок бурмістра над Купер'яном, пронизаний гіркою іронією: «Зараз тут його убиймо, / На паль посадимо, / По смерті ж його оплачмо / І святим зробимо» [т. 3, с. 138]. Стосовно іронії, то Т. Пастух акцентує на використанні у циклі «Нові співомовки» на прийомі «жанрової іронії», коли у поле пародіювання потрапляє «Трагедія артистки». Іронія у цьому творі «сама «тягне» організацію твору» [16, с. 77–78]. Характеристика розповідача у «Цехмістері Купер'янові» розкривається в парадоксальності висловлювань: «убити», «на паль посадити», а «по смерті» «оплакати» і «святим зробити». Завдяки його позиції конкретизується уявлення про адресата «Цехмістра Купер'яна», який, ніби глибоко занурившись в об'єкт розповіді, не відмовляється виконувати просвітянські функції. Цього вимагають експресивні словосполучення «реве громада», «знов незгода, знов гармидер». Розповідач у віршованому оповіданні «Цехмістер Купер'ян» має деякі специфічні риси. Йому властиве зацікавлення ширшою об'єктивною дійсністю, тобто увага до так званої «суттєвої об'єктивної теми», орієнтація на «не спокушених» літературними смаками читачів, хоча він не позбавлений зорієнтованості на адресата-інтелігента. Так, «суттєву» тему розповідач задекларує вже у першій строфі: «Облягали ляхи місто / Десь в часі Руїни, / Штурмували брами й мури, / Підкладали міни»

[т. 3, с. 136]. У віршованому оповіданні «Майстер Свирид» історична перспектива є виразно окресленою, що і визначає специфіку Франкового ліричного розповідача. Тут він причетний до національної історії і долі народу. Це стосується і просторової перспективи творів І. Франка, яка не є завуженою (для традиційного ліричного розповідача є характерною саме вузька просторова перспектива). Подібне можемо сказати, зокрема, і про головного персонажа Купер'яна, який мислить стратегічними категоріями: «Вдармо нічню на їх табір / З крутого байраку! / Згиньмо або тих ляшеньків / Зотрім на табаку!» [т. 3, с. 136].

Твори з подібною суб'єктною структурою дослідники називають «опосередкованою» лірикою, у якій подія ніби виходить за межі авторського «я», щоб замкнутись у сюжетній структурі історичного факту, персонажа, інколи одного предмета. У них наявні заголовки, які розкривають сутність сюжету, у той час як чиста лірика часто обходиться без заголовків. Твори, що входять до циклу «Нові співомовки», мають такі «сюжетні» заголовки. Потреба у заголовку пов'язана насамперед із сюжетністю. У творі І. Франка ми все-таки говоримо про ліричну сюжетність, насамперед про розповідне начало у ліричному творі.

Як знаємо, художній твір завжди має декілька ідейно-сміслових пластів. У ньому вирізняються історичне, психологічне, етичне, естетичне нашарування. У ньому виділяється зовнішній і внутрішній, тобто актуальний і глибинний пласти. Актуальний зорієнтований на сучасне авторові суспільство, глибинний має ширше часове спрямування, надає творові онтологічно тривалого статусу, тобто характеризується не тільки злободенністю у часи автора, але й значно ширшою тривалістю, інколи й довговічністю. Це нашарування відображене, наприклад, у характері взаємин між ліричним розповідачем і Купер'яном. Перший ніби прихований, його втручання у монолог Купер'яна і діалоги персонажів віршованого оповідання невідчутне, оскільки таке втручання у цьому випадку могло б «ослабити» твір. Витримувану дистанцію між ліричним розповідачем, головним персонажем і персонажами твору «зраджує» художня деталь. Такі вирази, як, наприклад, дорогу Купер'янові «всипали квітками», «на площі чорна рада», «Радість! Слава! Крик і гомін!», «...цехмістра Купер'яна / Навіть не питали», так чи інакше пов'язуються з окресленими вище пластами і, торкаючись негативних боків збірного характеру українського громадянства, забезпечують тривалу актуальність твору. Віршові засоби у творах такого жанру,

особлива активність ритміки підкреслюють підвищене символічне навантаження художньої деталі у віршованому оповіданні.

«Ширший філософічний погляд на життя людське і народне» І. Франко спрямував у «Сучасній приказці». Тут на поверхні виразна орієнтація на народнорозмовну традицію, що засвідчує заправлений гіркою іронією рефрен «Не трайте, куме, сили, / Спускайтеся на дно», який постає композиційною опорою (повторюється чотири рази). Байдужа бездіяльність «кума»-земляка неприйнятна для свідомості ліричного розповідача, що засвідчує лексичне наповнення першої строфи: «поважно лікті спер», «гляди́ть критично», «махнув рукою». Для ліричного розповідача виявилось недостатнім зайняти традиційну для цієї сфери свідомості позицію – невидимо розчинитися у тексті. Він розкриває авторську позицію шляхом відвертого входження у нього. Це підтверджує друга строфа, коли ліричний розповідач оприлюднює «уроки» взаємин реального автора із галицьким громадянством: «Гай-гай! Таких кумів нам / Не два, не три, не п'ять / В житті щодня, щохвилі / Приходиться стрічатъ. / Ти в горі, нужді б'єшя, / Мов риба у саку, / Працюєш, тачку тягнеш, / Мов панщину важку; / Що місце, то боляк, – / А він лиш критикує: / «Се зле!» і «Се не так!» [т. 3, с. 139].

Друга сюжетна лінія (третя і четверта строфи) – історичний пласт віршованого оповідання. Тут відбулася так звана «переміна ролей» [7, с. 451], коли характер взаємин кумів переноситься на ґрунт українсько-польських стосунків. Але такий поділ на дві сюжетні лінії є умовним, поверховим, бо за глибшого прочитання твору стає очевидним, що перша і третя строфи становлять цілісність або так званий предметний – зовнішній – пласт твору, який змушує ліричного розповідача «зруйнувати» цілісність і відверто втрутитись у текст, щоб засвідчити (наведена вище друга строфа) реальність глибоко ним пережитого.

Співомовка «Як там у небі?» І. Франка має свій передтекст у С. Руданського – співомовку «Чи далеко до неба». Генетична спорідненість обидвох творів очевидна. На відміну від свого попередника, І. Франко використовує заголовок-питання. Як спостерегла М. Челецька, заголовки-питання у циклі («Що за диво?» і «Як там у небі?») «містять більше символічних значень, ніж у метафоризованих структурах. Це пов'язано з тим, що заголовки-питання... передбачають зворотне розташування зв'язків у мовному, літературному і культурно-історичному світі» [22, с. 44]. У співомовці С. Руданського ліричний суб'єкт фіксує комічну сутність персонажів,

характер яких не виходить за межі українського світу, позначеного такими віхами: «коршомка» – «ярмарок» – «грошенята» – «коршма». Комізм випливає із ототожнення у свідомості персонажів однієї із цих віх («коршма») із максимально віддаленим топосом – «небом». У зіставленні двох співомовок треба мати на увазі, що у І. Франка вона входить у цикл, а у циклі ліричні твори завжди виражають багатший зміст, оскільки існують як елементи певної єдності. У співомовці «Як там у небі?» читач бачить перед собою не «двоє господарів», як у С. Руданського, а «два панотчики». Мовлення кожного з них – це цілий монолог. Особливості їх мовленнєвого дискурсу ліричний розповідач характеризує досить коротко: («Розмовляли сеє-теє, / Чого серце повне»). Особливості поєднання мовленнєвих партій «панотчиків» творить ілюзію ерудованості, інтелектуалізації, обізнаності з проблемами суспільно-політичного руху. Пряма мова служить засобом характеристики персонажів. Важливими у цих характеристиках постають також лаконічні, майже непомітні іронічні деталі, які формують мовлення ліричного розповідача. Ліричний розповідач у циклі «Нові співомовки», як простежуємо, цілеспрямовано зорієнтований на вираження концепції людини української нації. Завдяки традиційному у творчості І. Франка «механізму переміни ідеї навпаки» ліричний розповідач, оминаючи локальну сферу, виходить у ширший простір – суспільно-політичний і духовний, займаючи позицію авторитетного керівника читача.

У наступному циклі «На старі теми», як і в збірці загалом, І. Франко творив «поетичний універсум минулого і сучасного», регенерував «старі теми», робив їх «ною естетичною реальністю» [7, с. 137]. Дослідники неодноразово акцентували на історичному «зміслі» письменника, його здатності адекватно сприймати міру «дорослості» української нації. Франків страх неготовності її до самовладного історичного життя О. Забужко назвала своєрідною модифікацією «екзистенціального страху», що пронизував усю діяльність письменника названого періоду, зумовлюючи «її подиву гідну, часом якусь аж наче невротичну, різнобічність» [5, с. 61]. На етапі Франкової еволюції естетичної свідомості, окресленому як «трансцендентність художнього слова» (В. Корнійчук), суб'єктна форма ліричного розповідача виявилась досить плідною. Із дванадцяти творів циклу «На старі теми», для яких характерні фабульно-розповідні елементи, дев'ять представляють саме цю форму суб'єктної свідомості. Вони зорієнтовані на діалог із Франковими сучасниками – «братами», «мужами», «всіма народами», навіть з «байдужістю сірою»

чи конкретно з русофілом Антоном Петрушевичем. Цей адресатний ряд засвідчує суспільно-національну свідомість розповідача, що стоїть у центрі широкого історіософського дискурсу і постає «доказом того, наскільки авангардним, посунутим наперед порівняно із сучасниками був ... історичний змісл» І. Франка [5, с. 61]. Ліричний розповідач, хоча і «semper tūo», уже не належить до «тисяч таких самих» чи «мільйонів невсипущих рук», а відверто висловлює «самого себе» (М. Євшан), тобто поета-пророка, який відтворює культурне середовище, а його творчість стає підвалиною проекту нації. Відгомони традиції дають об'єктивний матеріал для розшифрування глобального внутрішнього світу розповідача, а звідси – його інтертекстуальної стратегії. Оскільки предмет стратегії («Слово о полку Ігоревім» та Святе Письмо) був до появи збірки «Semper tūo» певною мірою осмислений в українській науці про літературу, то І. Франко – як автор циклу «На старі теми» – фактично поставав, за висловом Е. Касперського, «критиком накопиченого знання» [11, с. 531]. Кожен із віршів циклу заданий епіграфом із «Слова о полку Ігоревім» чи Святого Письма. Речитативний ритм, пророчий пафос, книжні сентенції, церковнослов'янська і біблійна лексика артикулюють смисловий діалогізм, орієнтують читача на відчуття духовного світу ліричного розповідача і на сприйняття епохи, яку він інтертекстуалізував. Цей тип автора засвідчував інтелектуалізацію літератури засобами книжності.

У циклі «На старі теми» простежуємо, як у процесі еволюції естетичної свідомості зазнавала змін і форма авторської свідомості. На початку ХХ ст. помітно змістилися її ідейні акценти. Це засвідчило, як зауважила О. Пахльовська, що поет з «велетенським історичним чуттям повернувся до ідеї Книги як рятівного «архіву історії»; «зробив «небезпечну» для поета річ: ... сміливо ввів у поезію теми й вислови «непоетичні», вербалізував явища, які до того були за порогом поетичного сприйняття» [17, с. 27–28]. Цикл відкривається віршем «Чи не добре б нам, брати, зачати...». Ліричний розповідач в особовій формі «ми» пропонує «скорбне» слово – про громадянську місію поезії. Слово про похід – це слово про пекучі проблеми української дійсності початку ХХ ст. («скорботна пора»), яка позбавлена «мужеського збору», тобто національної єдності. Як відомо, ще у 1873 р. І. Франко-перекладач звернувся до «Слова о полку Ігоревім». Значно пізніше після виходу збірки «Semper tūo», у 1914 р., у незакінченій розвідці «Літописна основа «Слова о полку Ігоревім» він акцентував на фактах виступу у 1183 р. князя Ігоря Сіверського

проти руських князів разом із половцями, що спричинило його невдачі. У «діалозі» текстів, що перебувають у паратекстуальних відношеннях, рівноправно діють двоє: розповідач вірша І. Франка і автор «Слова о полку Ігоревім». Прототекст таким чином виконує функцію духовного завдатку у Франкову епоху, а ліричний розповідач Франкового тексту робить зусилля, щоби його сучасність «до-росла» до державницької ідеї «Слова о полку Ігоревім». Так середньовічний текст постає відкритою структурою, до якої «книжник» приєднується і змінює її на свій розсуд.

У названому вірші ліричний розповідач, оскаржуючи драматичні уроки української історії, спрямовує своє слово «не в степи куманські», а в «таємні глибини сердечні». Важливо одразу підкреслити, що ця євангельська алюзія постає домінуючим художньо-філософським елементом свідомості ліричного розповідача і в інших поезіях циклу, зокрема «Було се три дні перед моїм шлюбом», «Де не лилися ви в нашій бувальщині...». Ліричний розповідач у вірші «Чи не добре ж нам, брати, зачати...» говорить не просто про серце, а про «таємні глибини сердечні», адже серце – поза зовнішнім спогляданням, у ньому може критися людська дволикість. Відомо, що І. Франко ототожнював своїх сучасників з ізраїльським народом. В одному із листів ще наприкінці 70-х рр. він писав про галицьких однодумців: «...Круто приходиться народу Ізраїльському». Суб'єкт в аналізованому вірші демаскує облудність своїх сучасників (за І. Франком, «невластивих християн»), бачить їхні хиби, які стають загрозливими для існування української нації. Ситуація наказувала реальному авторові відійти від політики, взятися за справу «найбільш пожаданої» внутрішньої консолідації, довершення якої бачив у перспективі. Йшлося насамперед про інтелектуальний і моральний розвиток у Галичині. Звідси ліричний розповідач переконує «зачати» справу консолідації «як мужам», а не «як дітям у дзвінки бряжчати». Ліричний розповідач, усвідомлюючи драматизм української ситуації, труднощі «тяжкого перелому», не впадає у песимізм. Йому йдеться про «будущину». Першозавдання у проєкті «будущини» сформульоване досить чітко: «Вирвім з коренем ту коромолу, / Що з малого гріх великий робить, / Що нечайно брата братом гнобить, / Щоб засісти з ворогом до столу» [т. 3, с. 148]. Риторичні запитання ліричного розповідача в останній строфі вірша «Чи не добре б нам, брати, зачати...» вритул підходять до «червоточин» (С. Петлюра) українського національного характеру: «Чи ще мало в путах ми стогнали? / Мало ще самі себе ми жерли? [т. 3, с. 148].

Епіграф вірша «Крик серед півночі в якимсь глухім околі...» так само перебуває у паратекстуальному відношенні до його тексту. Цей епіграф – «Се оу Риме кричать подь саблями половецькими» – та останній у вірші рядок-алюзія – «А кров із руських ран все рине, рине, рине» – становлять своєрідне обрамлення. Фактично ж ця алюзія є оригінальним авторським продовженням обірваного епіграфа. Важливо додати, що згадку в «Слові ...» про переяславського князя Володимира («Се оу Риме кричать подь саблями половецькими, а Володимиръ подь ранами...») І. Франко-дослідник вважав незрозумілою («темним місцем») поза змістом літописного оповідання 1185 р. Його І. Франко широко цитував у розвідці «Літописна основа «Слова о полку Ігореве». Він зазначав, що рани Володимира у поході Ігоря 1185 р. були не смертельними і акцентував на останньому подвигіві князя, коли той, одужавши, виступив у похід проти половців у 1187 р., про що йдеться у Київському літописі. Експресема «рани», що постає в аналізованому вірші «найвищим виявом розпуки» (В. Корнійчук) авторської свідомості, належить до таких, яких І. Франко не міг «позбутися». Як зізнався сам, деякі образи «врізалися» в його душу так глибоко, що і на пізніших етапах творчості не міг їх змінити, хоча це потрібним було для «вигладження композиції» (І. Франко). Названа вище експресема артикульована і в прозовому жанрі, зокрема в написаному у 1905 р. оповіданні «Під оборогом». Коли над лісом загриміло, то Миронові вчулося: «Рани! Рани! Рани!». Хлопчик майже фізично відчув болі дуба, що «конає» [т. 22, с. 40]. Вжиті у вірші лексеми «рани» і «конає» ілюстрували погляди І. Франка на роль емоційного начала в художньому творі, висловлені у «Секретах поетичної творчості», – розворушували «чуття» читача, забезпечували «яркість», «тривкі вібрації» і особливо «вище, символічне значення» образів.

Епіграф в історіософській медитації «Де не лилися ви в нашій бувальщині» вказує на той епізод зі «Слова...», у якому йдеться про жіночу «тоску», плач від «печалі жирної», коли князі почали «сами на себе крамолу коваху...». Епіграф задає творові композиційну форму, у якій зреалізовується його смислова перспектива як заголовок, і постає «ключем до осягнення позатекстуального простору» (М. Челецька). Без цього епіграфа-заголовка (при першому видрукуванні в «Літературно-науковому віснику» у 1902 р. епіграфи аналізованих творів були заголовками) інтертекстуальна стратегія розповідача останнього вірша видавалася б дещо притіненою.

Як знаємо, важливим композиційним елементом у структурі «Слова...» є епізод плачу Ярославни, що викликав у митців більший інтерес, ніж образи князів. І. Франко-дослідник, підкреслюючи «сильну індивідуальну закраску» автора «Слова...», зазначав також і Шевченкове вміння «запозиченим елементам надати відрубну, шевченківську ціху, відрубну окраску» [т. 28, с. 78]. Той факт, що у циклі «На старі теми» п'яти поезіям із ліричним розповідачем І. Франко надає епіграфи із тексту «Слова...», оминаючи при цьому «плач» Ярославни, засвідчує його власну франківську «відрубність». Її простежуємо у поезії «Де не лилися ви в нашій бувальщині...», у якій епіграф є сигналом для її ідейного прочитання. Першоджерело тут перебивається власним узагальненням, що тонко спостеріг Б. Тихолоз: «...В «Semper tūo» пропорція «свого» і «чужого» змінюється на протилежну, засвідчуючи вищий рівень оригінальності авторського переосмислення «вже читаного»...» [19, с. 247].

Художня деталь плачу «руських жон» розгортається у свідомості розповідача у якнайширшу візію жіночого горя: «половеччина», «князівська удалщина», «козаччина», «лядщина», «панщина». Ці топоси у першій строфі уточнюють, що йдеться про «руські» сльози жіночі. І. Франко-дослідник простежував, що «виображення» про силу людських сліз було загальнолюдською проблемою – це підтверджували його студії над індійськими, моравськими, німецькими, польськими народними піснями. Чіткішим, хоча одночасно і більш прихованим, коментарем інтертексту постає друга строфа. У ній помітний відгомін роботи І. Франка над галицькими народними піснями, у чому переконує розвідка «Жіноча неволя в руських піснях народних» (1882). Своїх вражень від «жіночих невольничих псалмів» дослідник не приховував, уживаючи в науковому тексті риторичні оклики на зразок: «До якої крайньої розпуки мусила бути доведена жінка, котра виспівала тоту пісню!» [т. 26, с. 29]. Порівняймо у вірші: «Жалоців скільки неситих, сліз вийшло пролитих / На одну пісню такую?» [т. 3, с. 153].

Конструкції, що починаються запитальним «Скільки...», як і в першій строфі «Де...» та «Чи...», надають творові підкресленої емоційності. Суб'єкт не стільки повідомляє, як висловлює емоційний відгук про те, що відбувалось. Вірш, таким чином, набуває деяких елементів жанрової змістоформи плачу. Третя строфа – це позиція розповідача у формі «я». Він не згадує, не читає, не роздумує над тими тисячолітніми сльозами-риданнями-піснями – він «слухає». Відстань душ у такому діалозі мінімальна, її фактично немає, бо ж склали

«слово до слова» «сестри» розповідача, який мірою любові наближається уже до власне автора. «Серця розбиті», «могили розриті», «жалощі неситі», «сльози проліті» (градація) викликають невтішну скорботу.

Символом перемоги у княжій Русі було напитися води із ріки на землі ворога. Князь Ігор спочатку хотів хоча б поглянути на «синій Дон» у землі половецькій. Але істинні його помисли – перемогти, тому він, незважаючи на знамення, іде «скусити» «Дону великого». Рішучість бере верх, і князь готов загинути, «а любо испити шоломом Дону». Героїчний порив Ігоря стає «основною точкою відліку» (Т. Сільман) для Франкового ліричного розповідача. Це глибинне почуття князя, висловлене у «Слові...», поет виносить епіграфом до поезії «І досі нам сниться...», з текстом якої цей епіграф перебуває у паратекстуальних відношеннях. Ідейний зміст поезії також нагадує читачеві про тенденції автора «Слова...», оскільки збігається із тим, що «маниться» ліричному розповідачеві. Останній охоплює зором своєї свідомості довготривалий часовий плін – понад вісім століть і зливається зі своїми сучасниками у єдиній національній сутності: «І досі нам сниться, / І досі маниться / Блакитного того Дону / Шоломом напитися» [т. 3, с. 153].

Факт, що Дон у І. Франка «блакитний», не є випадковим – адже далека синява видається ще привабливішою блакиттю. Ця далека блакитна вода стає для ліричного розповідача «мрією-свободою». І. Франко використовує різочий художній ефект: скорочує часопростір від часів «Слова...» до своєї сучасності якомога мінімальніше. Часи і люди єднаються, їх представляє розповідач у формі «ми»: «Якби-то над Доном стали ми рядами», «то вже б ми над Бугом, Сяном не дались нікому». Розповідач з гіркотою констатує те, що сталося над «тим» Доном, яку «дань» від нього прийшлося «приймати». Трагізм спостереженого підсилюється чотириразовою безособовою анафорою «Довелось-таки...» у поєднанні з дієслівними експресивними домінантами, що увиразнюють рабське буття: «байдаки таскати»; «камінь-вугіль цокать»; «не шоломом – пригорщами пити...воду»; «бурлацькі шмати прати...».

Яскравою ілюстрацією «взаєморозуміння століть» та «авторитетного слова» постає вірш «Вийшла в поле руська сила...». Загалом про твори циклу «На старі теми» Т. Пастух писав, що у них образи чи деталі чужих текстів «лишень давали спонуку до творення свого... Як наслідок виникав поетичний текст, що значно відрізнявся від свого «предка...» [16, с. 20]. Висловлене особливо помітне у

діалозі «Слова...» і Франкового вірша «Вийшла в поле руська сила...». Розповідач у третій особі розгортає хід «руської сили» у минулому часі, а у першій особі у формі теперішнього («ми») з'ясовує її оборонну позицію. Таке комбінування форм вираження розповідача розраховане на реципієнта, на його занурення в сучасність. Не зайве нагадати, що О. Білецький спостеріг три типи творчого освоєння «Слова...» в українській літературі. Це суто естетський, реставрація старих образів, осмислення сучасності за допомогою старих образів. Останній, підсумовував учений, був властивим І. Франкові [1, с. 126]. Коли йдеться про сучасність, розповідач свідомо вживає у вірші «Вийшла в поле руська сила...» згрубілі вислови чи навіть побутовізми: «Та й не пень ми дерев'яний, / Щоб терпіти стид і рани, / Поки нас граблями чешуть, – / А лисиці в полі брешуть» [т. 3, с. 157]. Немає сумніву, що аплікація зі «Слова...» («А лисиці в полі брешуть») повторюється у вірші п'ять разів не лише для ритмічних ефектів, а підпорядкована ідейній меті, вищій «істоті вірша» (А. Крушельницький). Епіграф «Лисицы брешуть на черленые щиты» задає йому глибинний смисл. Лисиці тут, зрозуміло, алегоричний образ. І. Франко часто вдавався до алегорії. У названому вірші лисиці (зовнішні вороги) діалогізують у свідомості розповідача з «руською силою» – домінантою, яка у циклі «На старі теми» «загорається і набирає емоційної сили» (О. Білецький). Лисиці не тільки хитро-підступні – з біологічної точки зору вони ще й лякливі, бояться «сили». Як глибоко цікавився І. Франко «лисячою» стратегією, засвідчує його «Лис Микита» (1890). У цьому різновекторному і поліфункціональному творі, який «проектується на людське суспільство» (Н. Тихолоз), Микита зізнається, що лиси «силою не годні», тому їхньою підмогою є «іншим сіті наставляти». Звідси у деяких перекладацьких версіях «Слова...» лисиці не тільки «брешуть» чи «лають», а «тявкають». Стосовно тексту аналізованого вірша, то лисиці від багаточисельного війська повинні би триматись на віддалі. У ньому ж маємо п'ятикратне повторювання про зустріч «сили» і лисиць у тому ж таки полі. Подібну функцію виконує повторювання «А лисиці в полі брешуть». Те, що воно не є звичайним стилістичним засобом, підтверджують дві останні строфи вірша. У п'ятій руська сила метонімізується – це щити. Вони завдали лисицям «жаху», коли виступили «з краю в край з одного маху». Тут же маємо, як пишуть франкознавці, момент «взнавання відомого» – тяглість «руської вольниці» («козацтво, гайдамацтво»). Збірні іменники постають як лінгвістичні знаки сили, а точніше ідеї єдності. Два останні

повторювання є інваріантами трьох попередніх, незмінних. Крім того, в останній строфі несподівано з'являється, замість «лисиці», гнівно-саркастичне «виплоди яскині», які «...Огню зубами крешуть, / На щити червоні брешуть» [т. 3, с. 157]. В. Корнійчук слушно спостеріг, що у вірші «Вийшла в поле руська сила...» чітко виражена «традиційна і незмінна оборонна доктрина» [7, с. 143]. Не викликає сумніву також і те, що розповідач бажає більшого, ніж оборонятись, бажає перемогти, що підтверджує епіграф попередньо аналізованого вірша «І досі нам сниться». Йому, як й Ігореві, «любо испити шеломом Дону».

Ідея пробудження і єдності нації задля будущини потребувала недвозначного апелювання до сучасників, щоб викликати протест проти «орд». Таку функцію виконує експресивний знак «труна» у виразі з оксюморонним забарвленням: «живим труну нам тешуть». Цей знак з однозначним і безпосереднім зоровим враженням набуває деякої асоціативної ускладненості в останній строфі: «...Навіть тіні / Тих великих мар донині / Страшно виплодам яскині...» [т. 3, с. 157]. Трансформація «труни» у «великі мари» – це той інтертекстуальний обертон, що увиразнює ідею і надає творові оптимістичного пафосу. Мари – це євангельська алюзія. Перебуваючи у місті Наїн, Христос побачив, як виносили мари з мертвим тілом сина вдови. Господь змілосердився над матір'ю і «приступивши, доторкнувсь до мар... Тоді Ісус сказав: «Юначе, кажу тобі, встань! І мертвий підвівся...» [Лк., 14–15]. Розповідач, як бачимо, постає у вірші «організатором» діалогу різних видів письма задля оптимістичного його вивершення. Якщо слово «труна» надає максимального експресивного забарвлення, то мари – максимально увиразнює ідейний зміст. Кожне із них не обмежується сферою вірша, а вступає у зв'язок із ширшими системами. У цьому разі формується ряд-діалог: слово – вірш – цикл – «Слово...» – Святе Письмо.

В уяві розповідача постає майже «червона» картина – поле вкрите корогвами, «як мак», іскрами від кресання мечів та «щитами червоними». Можемо сказати про І. Франка так, як він сказав про Т. Шевченка: поет вніс у свій вірш «повно руху», але з уточненням – червоного руху. Рухові дієслова «вийшла», «вкрила», «крешуть», «чешуть», «перегородили» оповиті червоним фоном, який був улюбленим і для автора «Слова...». Загалом у «Слові...» червона барва домінує. Мистецтвознавці спостерегли, що в традиційних костюмах русичів, наприклад, використовували до 33 відтінків цього кольору. Кожний з них мав свою назву. Під таким кутом зору сьогодні зрозумілими є різні перекладацькі версії важливої у «Слові...»

словосполуки, яку І. Франко зберіг як одну з ідейних доміант. Йдеться про «щити червоні». У четвертій строфі розповідач вперше акцентує на них увагу як на засобі сили. Звернемо увагу на різні перекладацькі версії цієї словосполуки. В І. Мусіна-Пушкіна маємо щити «багрянні»; Я. Купали – «бліскучы»; М. Рильського – «багрянні». Важливим є факт, що червоний колір вважався на Русі таким, що має захисну, охоронну дію, тому для щитів червоний колір був тоді необхідним.

У вірші «Вийшла в поле руська сила...» простежуємо поступове згущення червоної барви. У шостій строфі вражає ще й хронотопне її розлиття: «те гулящеє юнацтво» «пройшло, як море крові», «як пожежа по степові», «по історії України...». В останній строфі вірша ця кривава пожежа згасає, але не зникає. Яскравіють червоні щити, але блідне вогонь, який «крешуть» не руські мечі (як у першій строфі), а «виплоди яскіні». Таким чином, внаслідок міжтекстової взаємодії «Слова...», Святого Письма і Франкової поетичної історіософії у циклі «На старі теми» домінує нове літературне буття, яке можна означити як діалог-згоду. Цей діалог дає об'єктивний матеріал для розшифрування глобального внутрішнього світу розповідача, а звідси і його інтертекстуальної стратегії. Представляючи в аналізованих віршах тип носія авторської свідомості, який перебуває на периферії подій, Франків розповідач обирає такий спосіб відстороненості, який дає можливість максимально розкрити націософський аспект свого духовного світу. Він об'єднує вірші із різними видами взаємодії текстів у струнку художню систему (цілісний палімпсест) з наскрізною ідейною настановою побороювання «гріха» національної зради, від'ємних моральних напластунів українців, утвердження політичного ідеалу національної свободи, духовної і націотворчої місії слова.

Цикл збірки під назвою «Із книги Кааф» вирізняється композиційною різномірністю і складністю суб'єктної організації, хоча він постає як цілісний ліричний сюжет, що на глибинному ідейному та формальному рівнях асоціює між стародавньою «Книгою Кааф» і чарівною квіткою кааф. Як зазначає Р. Мних, франкознавців збивала з пантелику лірично адаптована І. Франком у першій поезії циклу легенда про життєдайну квітку кааф. Дослідник пише: «...Перед нами досить характерний для Поета тип метафори-символу, коли квіткою названо саме слово, книга» [14, с. 117]. В ідейному плані у циклі «Із книги Кааф» виділяються дві частини, перша з яких (шість поезій) має яскраву дидактичну тенденцію. Літературознавці пишуть, що

І. Франко відшукує зв'язки між згаданим циклом і морально-дидактичною лірикою збірки «Мій Ізмарagd». Це дає підстави зробити висновок про автоінтертекстуальний характер Франкової творчості, що зримо простежується і на суб'єктному рівні. Так, висновки дослідників навіть інтуїтивно відображають спадкоємність суб'єктних сфер не тільки у творах циклу, а значно ширше – у ліричній системі загалом. Намагання ліричного розповідача добути «зілля цілюще» помічені ще у поезії «Місяцю-князю!..» (1883), коли він шукав «зілля, що лиш цвіте / З-за райських меж...» [т. 3, с. 50]. Промовистим є риторичне запитання «Ох, і коли ж ти те / Зілля найдеш?..», яке у франківській традиції передбачало продовження пошуків цим суб'єктом свідомості. Але якщо у поезії 1883 р. розповідач тільки вказує на романтичного шукача – «місяця-князя», то в алегоричній поезії, що розпочинає цикл «Із книги Кааф», він відверто відкриває своє «я».

Чому І. Франко дав циклові загадкову назву «Із книги Кааф»? Прикметно, що він згадував у своїх літературознавчих студіях «Книгу Кааф» – пам'ятку літератури XV ст., наголошуючи, що вона має певну полемічну тенденцію. Для ідейного тлумачення поезій циклу, зокрема із суб'єктною сферою розповідача, доцільно звернутися до важливих для нас спостережень Р. Мниха. Дослідник вказує на гебрійський корінь слова «кааф», який має значення «збори», «зібрання», «рада», «дискусія». Він зауважує, що цей корінь із значенням «збори» має також оригінальна назва книги Еклезіяста, завдання якої вирішити питання свободи волі, безсмертя душі, божественного провидіння. Внутрішній зв'язок книги «являє собою настрої людини, що добивається істини, моральної мети людського існування... Це – сумніви благородної душі у пошуках істини, душі, що бажає при цьому, щоб знайдена правда була моральною істиною» [14, с. 116–117]. Р. Мних підкреслює, що символічна суть книги Еклезіяста суголосна з ідеями, які пронизують ліричний цикл І. Франка. За В. Корнійчуком, давня алегорія у циклі трансформувалася у пучок дивовижних листків, який поет відносить «своїй верстві», щоб переродити душі одноплемінників, знищити в них «лютість, зневагу, погорду і їдь». Наголосимо, що учений якраз розкриває сутність розповідача, його внутрішній світ, у якому відбиті переживання національних хиб, зображення яких підпорядковані розкриттю особливостей його національної свідомості. Далі, коли він пише, що «разом із тим він відчуває дистанцію між собою і навколишнім світом – «маскарадом життя», «торжищем цинізмів і наруг», а тому в другому

вірші «Книги Кааф» продовжує свої безжально прагматичні уроки...» [8, с. 52], то йдеться вже про іншу авторську свідомість, яка постає організовувальним центром у наступній поезії «Поете, тям, на шляху життєвому...». Особливого значення набуває номінація циклу, яка, будучи «герменевтичною загадкою», надає кожній із поезій нових символічних значень і одночасно увиразнює єдність авторської свідомості. Розглядаючи різні тлумачення метафорично-символічної лексеми «кааф», легко спостерегти, що вони «не суперечать один одному, найпереконливіше виглядає ідентифікація «ростини» з книгою – Словом, яке в естетичній свідомості поета набувало чудотворної сили...» [8, с. 50].

Ліричний розповідач організовує у циклі три поезії («У сні зайшов я в дивну долину...», «Ти йдеш у вишукано-скромнім строї...» та «Ф. Р.»). У центрі першої – активне авторське начало. «Я» тут особливе, дещо відмінне від уже аналізованих сфер розповідача. Ліричний розповідач постає у центрі тексту як ідеальний суб'єкт свідомості, який одержує одкровення у сні. «Сон» тут не випадковий. Дослідники простежують, що сон постає у поезії не як традиційний літературний прийом, а як символічна мова підсвідомості. Це стан, після якого відбувається повернення до активного життя. Естетичний вплив наперед заданого простору, його відкритості розрахований не на сприйняття якоїсь хоча би навіть надзвичайної ліричної ситуації, а на понадситуативне споглядання-одкровення.

У жанрі ліричної алегорії розповідач поглиблює ідею обов'язку поета. Проблема втечі у ліс тут уже не допустима. Свідомість ліричного розповідача постає як радісна емоція, яка подається через його сприйняття краси «дивної долини». Хоча тут поєднуються лексеми, які уже домінували у попередніх поезіях («природа», «лан», «жито», «ліс» тощо), тепер вони забарвлені радісним настроєм і постають опорою ідеального світу ліричного розповідача – ідеального простору та ідеальних персонажів, якими є «дівчата... в білому». Як відомо, білий колір найчастіше асоціюється із проявами радості і є символом причетності до істот небесних і преображених. Простір оповитий ореолом гармонії і краси: природа «сміялася», рій пташок «співав», лан жита хвилював «сріблом», вітер ніс «пахощі». На цей реальний простір, що нагадує читачеві мальовничий хутір І. Франка, накладається простір духовний, у якому «велична тайна скрита». Власне у ньому зосереджений ідейний зміст поезії. «Квітки палкі», які побачив ліричний розповідач, вражають його і пахощами, і кольорами, і дивними формами, і тонами, і солодким співом. Вони, як

підкреслював З. Гузар, – «це той ініціальний образ, від якого починається творення загальної тональності всього циклу» [3, с. 390]. Ліричний розповідач поки що не може збагнути тайну дивних пелюсточків, але він вступає у діалог із тими, що знають цю тайну. Це, як було уже сказано, дівчата у білому, що постають як євангельські діви. Згідно з їхньою мудростю, у цьому світі кожен із «верстви» мусить «відмінити» свою колишню суть і наповнитись новою: «Всім любий ти... / І любиш всіх, щасливий в тій любові» [т. 3, с. 164].

Сферою свідомості ліричного розповідача об'єднані поезії «Ти йдеш у вишукано-скромнім строї...» та «Ф. Р.». Вони видаються у циклі дещо несподіваними «листочками» – переривають авторські сентенції на тему творчості («Поете, тям, на шляху життєвому...», «Гуманний будь, і хай твоя гуманність...», «Як трапиться тобі в громадським ділі...»). Перша поезія диптиха є прикладом, як суб'єктна сфера формує всі три пласти ліричного жанру. Перший – предметний – вводить читача у поетичну ситуацію, постає досить неоднозначною передумовою переживань ліричного розповідача і його максимального наближення до героїні. Адже спочатку розповідач перебуває на невизначеній часово-просторовій дистанції, хоча його «вступна» позиція викликає гостре зацікавлення читача: «Ти йдеш у вишукано-скромнім строї / І згідно так глядиш на сю пропашу...» [т. 3, с. 167]. Цей предметний пласт, особливо індивідуалізована деталь «вишукано-скромний стрій» та багатозначний вислів «Ти чесна!» розкривають перед читачем іронічну чи навіть саркастичну позицію авторської свідомості. Наступний – предметно-символічний – пласт відтворює динамічну настроєву палітру ліричного розповідача: від нещадного докору до гіркої констатації і далі – до глибокого співчуття, що викликане очевидним «щось», яке є «сумним, як день, що йде понуро-сльотно».

Передчуття недолі впливає не із життєвого досвіду розповідача чи його ставлення до традицій верстви (він відкидає традиції), а ґрунтується на глибинних духовних засадах. Ліричний розповідач знає, що героїня опинилася в складній ситуації вибору між плотськими втіхами і духовною природою любові. За засадами релігійної моралі, вона фактично вирішувала дилему добра і зла. Розповідач дуже тонко переживає духовну дисгармонію, яка навіть зовні починає руйнувати цю фактично ідеальну постать: «заціплені уста», «ціпкіі звої жалю» тощо. А в душевних глибинах? Відповідь зосереджена у драматичній тональності емоційного пласту (остання строфа поезії): «зависть ... щипає», «в устах злипає», «вночі до подушки заплачеш!».

«Ф. Р.», як і попередня поезія, має два суб'єктні центри: ліричного розповідача і персонажа лірики (героїню). У ній ще раз порушена «вічно стара й вічно нова тема» (І. Денисюк). На початку поезії позиція розповідача видається споглядальною, хоча вона не обмежується зображенням долі конкретної героїні, її вражаючої краси. Висловлювання «Затоптаний в болото, тванню вкритий» натякає на суспільний характер обставин, які штовхнули дівчину у «твань». Вже у третій терцині особистісно-суспільна сфера значно згущується. Ліричний розповідач «сумовитий» тому, що «багатий скарб чуття й любові / Марнується...». Читач не може не помітити радикальних змін в уподобаннях Франкового розповідача: героїня, яка була для ліричного героя «чудодійним дитям», вражає ліричного розповідача «огнем», що «горить у ... крові». Лірична ситуація набуває принципово нового повороту і цілком нового вирішення, коли розповідач асоціює «часи старії, / Коли чуття не гнули ще в окови». На думку М. Челецької, «Ф. Р.» «є оригінальною художньою аплікацією з розповідей Марії Єгиптянки про своє життя ... та власних переживань, що супроводжували поета під час осмислення книжного мотиву» [22, с. 220]. Коли йдеться про суб'єктну організацію поезії, то нас зацікавлює якраз характер власних переживань автора, що трансформувалися у форму розповідача.

Відомо, що час написання творів збірки «Semper tūro» – це період посиленого зацікавлення І. Франка життями святих Миколая, Климентія Римського, архистратига Михаїла, Кирила і Мефодія, мученика Євстратія. Житіє Марії Єгипетської поета зацікавлювало чи не найглибше. Його ставлення до постулатів аскетичної літератури не було однозначним. Сумнівно, що ці зацікавлення мали тільки науковий інтерес, хоча житіє св. Марії Єгиптянки було для І. Франка, за його ж свідченням, лише «легендою», твором літературним, який ґрунтувався на ідейній тенденції, а не на історичних фактах. Сам він писав, що це житіє було для нього «загадкою» [т. 50, с. 273]. Загальновідомо, що, як людина аналітичного інтелекту, поет проходив складну еволюцію у напрямі від «без віри основ» до «основ віри». Тому Дм. Донцов не дуже помилявся, коли писав, що І. Франко «не мав зрозуміння до тої аскетичної культури» [4, с. 70]. У поезії «Ф. Р.» немає натяків про надлюдськість подвигу св. Марії Єгипетської. Житіє могло стати ідеальною духовною основою для творення у поезії морального ідеалу. Можемо припустити очікування читачем останніх рядків на зразок: «Розкаюйся за прикладом Єгиптянки Марії!». Якщо ж аналізувати «Ф. Р.» у призмі суб'єктної організації, то маємо

підстави говорити про концепованого автора та естетичну дійсність, а конкретніше – про деяке розкриття морального обличчя розповідача. У даному випадку дослідницькі припущення про ставлення біографічного автора до своєї героїні як подібної до тої, що «колись в Александрії, співаючи по вулицях ходила», не можуть формувати єдино правильну інтерпретаційну парадигму поезії. Бо «хоч якою спокусливою була б спроба прочитати Франкову «Книгу Кааф» у світлі останніх років життя Поета..., вона ніколи не стане цілісною інтерпретацією» [14, с. 112]. У процесі аналізу цієї «герменевтичної загадки» (Р. Мних) маємо всі підстави погоджуватися із міркуваннями В. Корнійчука, тобто говорити про поета, який справді міг «виснити» собі цей образ. Важливішим у призмі автобіографічного міфу постає той факт, що дослідникові не легко дати остаточну відповідь (ще одна «герменевтична загадка»), чому І. Франко-*semper tūo* на вершині свого еволюційного шляху до «основ віри» прикрив перед своєю героїнею (і перед читачем) істинну сутність духовного подвигу Марії Єгиптянки, тобто пішов урозріз із добре відомою йому основоположною домінантою свт. Димитрія (Туптала), за яким «замовчувати преславні діла Божі – велика втрата для душі» [20, с. 5]. Отже, номінування циклу, надаючи кожній із поезій символічних значень, увиразнює єдність авторської свідомості. Ліричний суб'єкт осмислює проблеми духовно-морального плану окремої особистості і національних хиб покоління початку ХХ ст.

На відміну від ліричного розповідача, ліричний персонаж як форма вираження авторської свідомості не є характерним для поезії І. Франка. У збірці «Із днів журби» він відсутній, а у «*Semper tūo*» лише три поезії із цією суб'єктною формою – «Конкістадори», «Притичина» і «Говорить дурень в серці своїм...». Теоретики лірики вважають, що у ліриці є ще «одне я», яке не співпадає з «я» ліричного героя. Традиційно це ще «одне я» називають ліричним персонажем, тобто героєм поетичних текстів, формально створених як ліричні висловлювання від імені різних, не тотожних авторові персонажів. Дослідники майже однотайні в тому, що у більшості творів із названим носієм викладу останній є одночасно і предметом зображення. Це суб'єкт, якому у творі належить висловлювання і який відкрито виступає у функції «іншого». Він повністю відокремлений від автора – «живе своїм життям». Така «персонажна іпостась суб'єкта є очевидною, хоча можуть бути досить тонкі градації авторського і геройного планів, коли голоси автора і героя стають нероздільними.

В. Смілянська, аналізуючи термінологію у сфері суб'єкної організації («герой ролівої лірики», «ліричний персонаж»), схилилася до терміна «ліричний персонаж». Вона цілком слушно зауважує, що при виборі термінології «має бути застережена деяка умовність у розрізненні термінів «ліричний персонаж» – як носій висловлювання й одночасно предмет зображення – з одного боку, і – з другого – «персонаж лірики», як «безмовний» предмет зображення – кожен з тих образів людей, чий ліричний портрет малює ліричний розповідач...» [18, с. 72]. Мовлення ліричного персонажа організовується вищою авторською інстанцією, на що вказує заголовок твору як один із засобів побудови образу автора. В. Смілянська вважає, що саме «ліричний розповідач цитує монолог ліричного персонажа й оцінює його...» [18, с. 95]. Звідси заголовок твору, за В. Смілянською, належить до композиційних форм мовлення розповідача.

Якщо у заголовку маємо певний образ персонажа (як, наприклад, «Конкістадори») чи стан або випадок («Притичина»), то автор у такому випадку опосередковано – через свідомість ліричного персонажа – виявляє свою світоглядну позицію. Як зазначає М. Челецька, ліричне «Я» тоді «промовляє не від імені біографічного і навіть не від імені ініціального автора, воно належить певній проміжній інстанції, яку умовно можна назвати ліричним автором» [22, с. 50]. Збірний персонаж у «Конкістадорах» – це учасники конкісти, тобто завоювання Америки іспанськими або португальськими завойовниками кінця XV – XVI ст. У художній та історичній літературі побутували два діаметрально протилежні кути зору на це явище: носії першого вважали конкістадорів носіями християнських цінностей, освіченими місіонерами, що несли «диким народам» європейську цивілізацію; прихильники другого кута зору інтерпретували конкістадорів грабіжниками. Жоден із цих кутів зору не вирізнявся об'єктивністю. М. Мочульському належить перша спроба аналізу поезики цієї, за його словами, «коштовної перлини». Дослідник тонко спостеріг у «Конкістадорах» ту особливість Франкової поезики, яку В. Корнійчук узагальнив як «безпосередній зв'язок ритму і смислу» [7, с. 393].

Хоча М. Мочульський вважав «Конкістадорів» плодом «несподіваного натхнення» І. Франка, дослідники простежували подібну ідейно-емоційну реакцію реального автора у творах попередніх періодів. А. Крушельницький та Л. Луців порівнювали «Конкістадорів» з «Каменярями». Сучасні франкознавці співвідносять цей «бойовий гімн», зокрема образ «нової кращої вітчизни», із ранньою

поезією «Наперед!» (1875) та алегоричною «поемкою» «Каменярі» (1878), підсумовуючи, що усі ці твори сповнені духом героїчного ентузіазму, що Франкових героїв ваблять не стільки матеріальні скарби, скільки скарби духу. У «Конкістадорах» світогляд багатьох трансформується у єдину ідейно-емоційну реакцію збірного ліричного персонажа, яка і стає основним настроєм твору. Маємо якраз той факт, на особливостях якого акцентували дослідники лірики: збірний персонаж втілює гармонійні стосунки, які є рідкісними в дійсності. Він виражає те спільне, що об'єднує багатьох, – те, що роз'єднує, залишається поза його свідомістю.

У перших шести рядках домінує просторово-кількісний вимір основного емоційного тону: «По бурхливім океані... / Наша флора суне, б'ється / До незвісних берегів. / Плещуть весла, гнуться щогли...» [т. 3, с. 104]. Сила ідеї, цілеспрямованість, висока напруга чуття виражають дійсність, до якої прямують конкістадори. Але цілком несподівано ця дійсність позбавляється пристрасного забарвлення, яким оповитий шлях до неї, – це «пристрасть затишна». Далі маємо висловлювання збірного ліричного персонажа, яке у стильовому плані наближене до власнеавторського («До відважних світ належить»). Зрештою збірний персонаж не повідомляє про звичайну подієву ситуацію, не розкриває переживань конкістадорів з приводу прямування у небезпечному для життя просторі тощо. Його життєвим кредо декларуються рішучість дій, заява про те, що дороги назад нема. У центрі ліричного монологу – непохитна позиція вибору («Або смерть, або перемога!»). Але така позиція, за теорією суб'єктної організації, належить не ліричному персонажеві, а прихованій у тексті вищій авторській свідомості. У «Конкістадорах» справді чітко розмежовуються два види мовленнєвої норми: персонажа («...Флора суне», «Завертай!», «Нічирк!», «К чорту боязнь навісну!») і власне автора («...Нема нам вороття на старий шлях», «До відважних світ належить»). Між свідомістю збірного ліричного персонажа (конкістадорів) і власне автора повна єдність. Останній, демократизуючись, розчиняється у нагнітанні емоцій тих, що долають «бурхливий океан», не лякаються «пінявих валів» чи «незвісних берегів». Якщо власне автор як носій вищої свідомості мав би зайняти певну позицію стосовно дій конкістадорів або хоча б висловити якісь роздуми чи просто «перебувати» у спогляданні цієї незвичайної акції, то у Франковому творі він свідомо відмовляється від своєї «вищості». Як і кожний із конкістадорів, він прямує до «тихої пристані» – разом з усіма в одному ряду.

Філософське спрямування «Конкістадорів», оптимістичний пафос, історична й просторова перспектива підтверджують, що у творі є «розлитий» власне автор, світ якого поєднався зі світом збірного персонажа. Такі особливості суб'єктної організації уже зафіксовані у літературознавстві. Дослідники зазначали, що надання права голосу «рольовим» героям можливе тоді, коли утверджується переконання в тому, що інша людина є для «я» вищою цінністю. Висловлене ілюструє «демократизм» в аналізованому творі вищої авторської свідомості, тобто власне автора, його злитість із свідомістю збірного персонажа.

У «Конкістадорах», які наповнені романтичним духом, зорієнтовані на «романтичне сприйняття» (Ю. Клим'юк) описуваних подій, збірний ліричний персонаж не постає традиційним романтиком. Загальнолюдські, позаособисті цінності не допускають у його духовний світ романтичного індивідуалізму, а скеровують до дії. Залишаючись у межах романтичної свідомості, займає уже неоромантичну рішучу активність – він одверто опозиційний до суб'єкта, який ще може очікувати, надіятись чи навіть бути «рабом волі», як, наприклад, у «Каменярах». У творі його позиція увиразнюється стилістично – за допомогою односкладних, особливо односкладних неповних речень: «Завертай! І бік при боці! / І стерно біля стерна! / Кидай якорі!» [т. 3, с. 104]. Збірний персонаж полонив своєю конкретикою свідомість власне автора, розчинив його в собі.

На відміну від збірного персонажа конкістадорів, у збірці «Semper tigo» маємо досить не традиційне для творів І. Франка ліричне перевтілення у вірші «Притичина». Це один із творів, у яких розповідач займає позицію «збоку» і присутній лише у назві твору. М. Челецька підкреслює, що заголовок «Притичина» «є своєрідним аналогом до жанру, окресленого в назві циклу («притичина» = «співомовка»)» [22, с. 180]. М. Мочульський писав, що твір заслуговує «на окрему похвалу». У жанровому аспекті дослідник вважав його «невеликою п'єсою» зі змальованою у ній «по-мистецьки і з психологічною гостротою драмою» [15, с. 120]. «Естетичні наміри» увиразнював лист М. Вороного до І. Франка, у якому він писав, що коли поет «в своїх мріях занесе нас від сієї брудоти кудись над хмари, заколише наше роздратовання, наш біль, хоча б він навіть нічого не казав про ідеали, а дав би хоч таку ідилічну картину, як в «Буркутських піснях» («Мамцю, мамцю...»), – хіба ж не повинні ми йому сказати «спасибі» [13, с. 21]. Якщо розглядати ліричного персонажа «Притичини» під кутом зору мовленнєвої манери як однієї

із найхарактерніших рис цього носія свідомості, то вона не надто вирізняється на фоні літературної норми. Потрійне звернення до матері («Мамцю, мамцю, що мені?»; «Мамко, мамочко моя!»; «Мамцю, мамцю, що се є?») виконує у тексті твору кілька функцій. Воно увиразнює віковий портрет дівчини – ранню юність.

Звернення до матері значно розширює уявлення не тільки про «підсвідому жадобу» дівчини-юнки, а «домальовує» її постать у цілому. Йдеться про довірливість у стосунках із матір'ю. Цей другорядний мотив в ідейно-художній тканині вірша є насправді важливим для «геройної» свідомості, оскільки підсилює драматичне начало у персонажній ліриці. Звернення виводить ліричного персонажа за межі приналежності до певного соціального стану, але поєднує його з надіндивідуальним етико-культурним образом українського народу. Монологічний виклад умовно діалогізується. Йдеться тут про типову для різножанрової творчості І. Франка діалогічність, коли монологічний текст, орієнтуючись на певне сприйняття, внутрішньо діалогізується, балансує на межі двох суб'єктів. У такому тексті існують однакові або ж різні смислові позиції, але, як зазначає Т. Космеда, «вже не різних суб'єктів (як у двобічному мовленні), а одного й того самого суб'єкта (з урахуванням другого «я»))» [9, с. 204]. У тексті «Притичини» виділяються три інтонаційно-композиційні фрагменти. Перші три строфи об'єднані невідомим «щось», яке повторюється чотири рази. Якщо перше «щось» семантично послаблене, оскільки логічний наголос падає на словосполучення «зовсім погане», то у наступних строфах наголос переходить якраз на «щось». Тут воно персоніфікується і, поєднуючись із дієслівними лексемами, оповиває ліричного персонажа таємничістю. Отже, «щось» досить динамічне: воно «туркоче», «біжить», «крекче», «співає», «свище», «шепче». Контекстуально ця дієслівна градація характеризується одночасно просторово-руховими («біжить»), інтонаційно-емоційними («туркоче», «крекче», «свище») та психологічними в аналізованому контексті («шепче») ознаками. Важливо, що І. Франко, який був майстром градації, порушує, в одному випадку, послідовність семантичного ряду дієслів («туркоче», «біжить», «крекче»), в іншому зміщує послідовність згущення ознаки, тобто розташування так званих сильних і ослаблених елементів градаційного ряду («туркоче», «співає», «свище»). Такий відступ від градаційної норми був свідомим, оскільки мав метою досягнути вираження психологічного стану персонажа і, зрозуміло, художньо-риторичного ефекту. Цей динамічний ряд вивершується в останньому

рядку другої строфи ритмічним: «А все згідно: Жить! Жить! Жить!», у якому і виражена ідейна настанова вірша. Драматичну неусвідомленість стану ліричного персонажа передано у творі за допомогою контрасту: «Без причини я сміюсь, / Без причини гірко плачу... / Всіх люблю і всіх боюсь» [т. 3, с. 143]. З максимальною енергією ліричне переживання виражене уже у двох останніх рядках першої строфи, коли І. Франко «переводить» персонажа від звичайної до незвичайної асоціації: «Мій спокій, мов свічка тоне, / А в серденьку, як в млині». Друге порівняння посилює ефект «ліричного безладу» у творі, який («безлад») став характерною ознакою поезії ХХ ст. і використовувався для підсилення художнього інтересу до таємних глибин людської свідомості, до джерел переживань, до складних, логічно невизначених порухів людської душі.

Другий інтонаційно-композиційний фрагмент у «Притичині» – це сон персонажа. Юна дівчина скаржиться, що «спать не може» і водночас «бачить сни». Вражень, які мали б поставати наслідком безсоння, тут немає зовсім. Зате у сні – весняна картина, повна веселого руху. Якщо у третій строфі ліричний персонаж повідомляє, що таємниче «щось» тільки проглядає крізь рожеву млу, то у четвертій воно викликає у його уяві зелену картину «тихого сяєва весни», хоча слова, яке вказувало б на зелену барву, тут немає. Уява ліричного персонажа у просторі цієї ідилії не затримується. Мить – і вона опиняється у динамічному звуко-кolorистичному просторі: «Між квітками тими й я. / А в садку музика грає, / Рій метеликів гуляє...» [т. 3, с. 143].

Це одна із найдоступніших спроб ліричного персонажа відтворити свій стан, хоча наведена картина все-таки вирізняється смисловою розмитістю, сумбурністю значеннєвого тлумачення. Ця значеннєва розмитість підсилюється в останніх трьох строфах, коли увагу юнки привертає «безмовний персонаж» – метелик. Її збентеження посилюється, а навколо починається драма, сповнена незвичайного руху: «він крильцями тріпотить...», «відлетить, то прилетить». З поля зору дівчини зникає «кольоровий рій», привертає увагу «один» метелик. Він – «пишнокрилий, срібнолатий», ще мить – і він уже «весь рожевий, тло зелене». Не дозволяючи собі «кolorистих оргій», І. Франко все-таки аж тричі вживає у творі свій улюблений колір – рожевий, а зелений – одноразово. Це ті, як він писав, «прикрашаючі епітети», які домінують у народних піснях і які використовує поет не з тією метою, що художник, а «щоб характеризувати зміну людського чуття» [т. 31, с. 100]. Динамічне кружляння метелика («Все круг мене,

все круг мене...») згармонізовується із нестримним бажанням дівчини («Ах, якби його спіймати!»). Почуття ліричного персонажа – наче «барвиста нитка»: тут одночасно сміх і плач, любов і страх, безсоння і кольоровий сон. Саморефлексії властива образність і водночас прихований смисл. Т. Пастух наголошував, що І. Франко у «Притичині» «досягнув музичного ефекту у відтворенні неясних душевних відчуттів завдяки майстерному використанню різноскерованих та значеннєво чітко не оформлених уявлень ліричного суб'єкта» [16, с. 61]. Оця різноскерованість і значеннєва неформленість – це, кажучи словами І. Франка, і є «способом», за допомогою якого він «пробує вдертися» в «домену неясних почувань» ліричного персонажа.

Третій інтонаційно-композиційний фрагмент – це остання строфа, найсильніша позиція у «Притичині». Як підкреслює Т. Пастух, цей «розгорнений опис її сонного видува із неясною центральною фігурою («чи метелик, чи горобчик, чи рожевий гарний хлопчик») ще більше заплутує зміст схвильованої оповіді» [16, с. 60–61]. Неясність центральної фігури у сильній позиції – це основний Франків «спосіб» побудови «шпиля», з якого ідуть промені – уже не кольористичні, звукові чи дотикові, а «життьові». Отак відбувся перерозподіл могутньо-рівноваженої енергії домінуючого у «Semper tūo» власне автора у неусвідомлено-радісне і життєствердне світовідчуття ліричного персонажа.

Твір «Говорить дурень в серці своїм...» дослідники відносять до персонажної лірики. Дослідники зазначають, що за суб'єктною організацією аналізована поезія належить до рольової лірики і будується як самовикривальний монолог ліричного персонажа. Б. Тихолоз інтерпретує її як «взірець рольової, персонажної лірики» [19, с. 258] і відносить до таких, у яких характер інтерпретації розгортається не у прямій перспективі з епіграфом, а в оберненій, зворотній, тобто а rebours. У цьому, на його думку, непроминальна свіжість і непередбачуваність поетичної рефлексії. В. Корнійчук прочитує у творі схильність поета до полеміки зі Святим Письмом, коли, замість канонічного, І. Франко подає своє судження, «розгортаючи його у металогічну сповідь ліричного персонажа» [7, с. 272].

Для детальнішого аналізу суб'єктної організації цього твору варто звернути увагу на його «беззаголовковість» (С. Скварчинська). М. Челецька переконливо констатує, що беззаголовковість у ліриці ХІХ ст. пов'язана з тенденцією до циклізації і що «у контексті

ліричного циклу перший рядок набуває фабульного значення, а тому може інколи «промовляти» значно більше, ніж сам текст» [22, с. 65]. І далі вказує, що у подібних випадках «лірична свідомість перебирає на себе роль персонажа, що «розповідає» від імені автора» [22, с. 66]. Розгляд цих слухних теоретичних міркувань крізь призму системно-суб'єктного підходу дасть змогу глибше проаналізувати поезику вірша. Епіграф у ньому («Рече безумень вь сердце своемь, яко несть Богъ»), як і в інших першоваріантах циклу «На старі теми», І. Франко використовував як заголовок без вказівки на джерело посилання. Вже сама подвійність цієї композиційної форми мовлення ускладнює суб'єктну структуру. Ця форма – як назва – належала до власнеавторського слова; як епіграф, вона «підключає» у суб'єктну структуру іншого «первинного автора» (Н. Тамарченко), яким у нашому випадку є біблійний пророк Давид. Перший рядок вірша («Говорить дурень в серці своїм...») належить спорідненій із власне автором, але вже іншій інстанції – ліричному розповідачеві. Важливо, що його композиційна функція – це обрамлення твору (перший і останній рядки). Ці дві сфери – власне автора (чи «первинного автора») і ліричного розповідача — дещо ускладнюють монолог ліричного персонажа. На перший погляд, у творі виступає суб'єкт релігійної свідомості, в основі світогляду якого лежить ідея світу, організованого вищою силою. Підкреслимо, що суб'єкт релігійної свідомості втілюється у творі не тільки суб'єктно, але у різних компонентах побудови твору. Епіграф таким чином виступає тезою, а сам вірш – антитезою. Так окреслився «смісловий діалогізм» (Т. Гундорова), що набув у творі іронічного підтексту.

Судження первинного суб'єкта релігійної свідомості розгортається у тексті чотирнадцятого псалма у формі дієслівного тематичного комплексу, який побутує поза Франковим віршем: це – «зіпсувалися, мерзоту коять», «всі відвернулися і зледащіли», «поїдають мій народ», «Господа не призивають». Важливо, що у вірші лексема «безумень» трансформована у «дурень» (уже сфера ліричного розповідача). Отже, «безумний» у Псалтирі, а звідси і в епіграфі вірша І. Франка – це не той, хто втратив розум, божевільний (саме таке тлумачення маємо у словниках), а «розбещений розумом». Ліричний розповідач уже в першому рядку відмовився від позиції «збоку», а, назвавши цього «розбещеного розумом» «дурнем», емоційно випередив читача у рецепції монологу ліричного персонажа.

Якщо у чотирнадцятому псалмі домінує дієслівний тематичний комплекс (пророк Давид оплакує розтління людської природи,

намагаючись напоумити одержимих злочестям), то у монолозі ліричного персонажа домінує займенниковий: «Я» (ліричний персонаж) і Він (Бог). Така «понятійна пара», як зазначає І. Бетко, творила в українській поезії кінця ХІХ – початку ХХ ст. дві системи: антагоністичну і взаємодоповнювальну. Взаємодія гуманітарного й трансцендентного рівнів буття опосередковувалася насамперед Псалтирем та його мотивами. Псалом чотирнадцятий належить до тих, у якому розкривається проблема «Бог і людина», але не мудра у взаєминах із Богом. Звідси пророк Давид, спостерігаючи, як Творець «обезчещується» людиною, «виплеснув цей псалом».

Однією із причин ускладнення взаємин між людиною і Богом є духовна сліпота людини, яка із сарказмом самовикривається у монолозі ліричного персонажа. Аналіз суб'єктної організації сприяє розшифруванню цього не простого для інтерпретації твору. Франкознавці уже писали, що відносити його до атеїстичних декларацій немає підстав. Епіграф підтверджує такі міркування. Ускладнює інтерпретацію насамперед сфера ліричного розповідача з уже згаданою трансформацією лексем «безумень» – «дурень». Бо ж істина, мовлена «первинним автором», авторитетним носієм релігійної свідомості (пророком Давидом), – поза сумнівом, «це «орган чуття» художнього тексту, завдяки якому автор здійснює «акт сопричастя» читача, прилучаючи його до глибших, символічних, прихованих своїх інтенцій...» [22, с. 46]. «Говорить дурень в серці своїм...» – це первинна прихована сентенція ліричного розповідача, розшифрувати яку допомагає «Передмова» до збірки «Мій Измагд» (1898). І. Франко писав у ній про свої наміри дати читачеві книжку, твори якої об'єднувались би «спільним діапазоном морального чуття». Оскільки письменник з'ясував тут своє розуміння моральності, то цитуємо «Передмову» ширше: «...Моя моральність значно відмінна від тої катехитичної, догматичної моралі, що у нас видається за самотність християнську. Та я певний, що в основі своїй вона далеко більше зближена до моральності всіх тих великих учителів людськості, «ишущих царствія Божія и правди его», ніж колінопреклонна, поклонобийна та черствосердна моральність багатьох стовпів церкви, покликаних та непокликаних оборонців релігії. Та я не хочу вдаватися з ними в спори» [т. 2, с. 186]. Все-таки, як зазначає Б. Криса, задекларовані принципи не знайшли у «Моєму Измагді» повноти художнього висвітлення «через особливу непідвладність і непередбачуваність підсвідомого». Звідси дослідниця констатує «більший чи менший перегук» заявленого у «Передмові» із віршами

збірки [10, с. 394]. Оця «непідвладність і непердбачуваність підсвідомого» яскраво виявилась через декілька років у вірші «Говорить дурень в серці своїм...». Наскільки протест І. Франка проти «черствосердності» деяких діячів церкви був непоганомовним, ілюструє обрамлююча сфера ліричного розповідача, що – як вища авторська свідомість – висловив свою оцінку лише однією негативно забарвленою лексемою «дурень». Згадана «Передмова» увиразнює і поставу безіменного першоособового персонажа – «непокликаного оборонця релігії». Його самохарактеристика постає в оберненій перспективі до статусу і «морального чуття» власне автора і ліричного розповідача.

Ліричний персонаж постає антиподом «безумного» із псалма, який подумав, що немає Бога. Беззаконня Давидового «безумного» зумовлене невірством. Ліричний персонаж І. Франка знає, що «єсть Бог». Незважаючи на цю антитетичність, в обидвох є спільне: і невірство, і віра заявлені «в серці». Чому «безумень» не промовив вголос про своє переконання? Тому, що у часи пророка Давида того, хто похулив Бога вслух, побивали камінням. Ліричний персонаж не постає таким «безсоромним» грішником. То чому він також говорить «в серці»? Проголошувані ним старозавітні і новозавітні євангельські істини демонструють належний рівень віри у Бога, отже, він постає ще одним, як ми уже зазначили, носієм релігійної свідомості. Ці істини становлять перший тематичний комплекс, який засвідчує свідомість ліричного персонажа, на що вказують алюзії із псалмів («...Кожний відрух серця мого / Почався в нім...»), із Книги Буття («Шість день до цілі наближався...»), із Нового Завіту («І що я зв'яжу, й він те зв'яже»), писань отців Церкви («Він дав за мене свого сина»). Риторика цього монологу, як і лексика з «Передмови» до «Мого Ізмарагду», дуже нагадує «огненну і пориваючу риторику» і «роздрознений тон» (І. Франко) творів І. Вишенського.

Бог і ліричний персонаж утворюють у вірші І. Франка традиційну взаємодоповнюючу систему. У подібних системах різних стильових епох на першому місці Бог. Людина, що займає місце після нього, не відчуває себе приниженою залежністю від Божого промыслу. Ліричний персонаж І. Франка не йде всупереч з літературною традицією і постає, на перший погляд, традиційним носієм релігійної свідомості: «Єсть Бог і єсть він Богом моїм!». Але увагу привертає те, що він не обтяжений Божим страхом і Божою всемогутністю, бо всі догматичні приписи йому добре відомі, свою приналежність до Божих творінь він усвідомлює і віра персонажа «безпохибна». Тут знову

виринають ті ж самі запитання: чому він «дурень» і чому «говорить «у серці»?»

Відповіді на них знаходимо у другому тематичному комплексі: «Бог» – «я»-персонаж, який є сюжетно-композиційною основою поезії. Показовою в аналізі цього тематичного комплексу є статистика: лексема «Бог» вживається тричі, «я» – шістнадцять разів. У персонажній сфері «випирає наперед» особисте «я» персонажа («я» постає окремою, самозвеличуваною особистістю, єдності з «ми» тут не передбачається). Реєстр його орієнтацій у релігійних сферах, достеменно обізнаність із текстом Біблії та догматами Церкви, ерудиція, впевненість у непохитності власного авторитету і навіть у майбутньому раюванні – все це коди до розшифрування статусу безіменного ліричного персонажа, статусу, який поставав у центрі «досадних характеристик» І. Вишенського. Незважаючи на формальну приналежність до суб'єкта релігійної свідомості, ліричний персонаж постає тут «суб'єктом-у-собі», але не самостійним, а самотнім. Духовна єдність із «ми», яким він покликаний служити, розірвана. Ліричний персонаж це добре знає, тому не може виголосити свій монолог вголос, лише «у серці».

Як простежуємо, І. Франко у поезіях початку ХХ ст. звернувся до книжного джерела як рятівного архіву історії, з чого випливала суб'єктна концептуалізація політичної та культурної перспективи України, її культурної специфічності. Тому у збірці «Semper tūo» визначальну позицію автора зайняли такі суб'єкти вираження авторської свідомості, як ліричний розповідач і персонаж, цілеспрямовано зорієнтовані на вираження концепції людини української нації. Жанрова специфіка циклу «Нові співомовки» випливала із Франкової настанови на потребу уникати «мініатюрування дрібних фактів» і спрямувати «ширший філософічний погляд на життя», на охоплення широких «життєвих горизонтів». З цією метою у творах циклу використано парадоксальність та іронію. На поверхні віршованих текстів – традиційний у творчості І. Франка «механізм переміни ідеї навпаки», тому ліричний розповідач, оминаючи локальну сферу, виходить у ширший простір – суспільно-політичний і духовний, займаючи позицію авторитетного керівника читача. У циклі «На старі теми» внаслідок міжтекстової взаємодії «Слова о полку Ігоревім», Святого Письма і Франкової поетичної історіософії постає нове літературне буття, яке дає об'єктивний матеріал для розшифрування інтертекстуальної стратегії ліричного розповідача. Формується ряд-

діалог – слово – поезія – цикл – «Слово...» – Святе Письмо, – у якому ліричний розповідач постає «організатором» різних видів письма задля оптимістичного його вивершення. Ліричний розповідач у циклі «Із книги Кааф» осмислює національні хиби покоління початку ХХ ст. і проблеми духовно-морального плану окремої особистості. Номінування «Із книги Кааф», надаючи кожній із поезій певних символічних значень, увиразнює єдність авторської свідомості. У циклі художньо зреалізована ідентифікація легендарної «ростини» зі Словом, яке в естетичній свідомості І. Франка набуло чудотворної сили.

У персонажних поезіях («Конкістадори», «Притичина», «Говорить дурень в серці своїм...») автор виявляє свою світоглядну позицію опосередковано – через свідомість персонажів. У «Конкістадорах» світогляд багатьох трансформується у єдину ідейно-емоційну реакцію збірного ліричного персонажа. Філософське спрямування поезії, історична і просторова перспектива підтверджують розлитість у ній власне автора, світ якого поєднався із світом збірного ліричного персонажа. Ліричне перевтілення у поезії «Притичина» не традиційне для лірики І. Франка: розповідач займає позицію «збоку» і присутній лише у назві твору. «Притичину» можна трактувати як зразок перерозподілу могутньо-врівноваженої енергії домінуючого у «*Semper tūo*» власне автора у життєствердне світовідчуття ліричного персонажа. У поезії з ускладненою суб'єктною структурою «Говорить дурень в серці своїм...» ліричний персонаж, незважаючи на формальну приналежність до суб'єкта релігійної свідомості, постає самотнім «суб'єктом-у-собі» – духовна єдність із «ми» розірвана. Розрив виражається не традиційною для персонажної лірики формулою самоідентифікації («Я»), яка розкриває його духовну сутність.

Література

1. Білецький О. І. «Слово о полку Ігоревім» та українська література ХІХ–ХХ ст. *Вибр. твори у 2 т.* Київ : Держлітвидав, 1960. Т. 1. 1960. С. 105–127.
2. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. Київ : Критика, 2006. 352 с.
3. Гузар З. Цикл Івана Франка «Із книги Кааф». *Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин.* Львів : Світ, 1998. С. 390–392.
4. Донцов Д. Дух нашої давнини. Дрогобич : Відродження, 1991. 341 с.
5. Забужко О. С. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період. Київ : Основи, 1993. 126 с.

6. Колесник П. Степан Руданський. *Руданський С. Співомовки. Переклади та переспіви*. Київ : Наук. думка, 1985. С. 5–24.
7. Корнійчук В. Ліричний універсум Івана Франка: горизонти поезики. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2004. 489 с.
8. Корнійчук В. Франкова «Книга Кааф». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна: Франкознавство*. 2003. Вип. 32. С. 50–58.
9. Космеда Т. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри. Львів : ПАІС, 2006. 328 с.
10. Криса Б. «Мій Ізмарагд» як образ поетичної свідомості Івана Франка. *Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин*. Львів : Світ, 1998. С. 393–396.
11. Література. Теорія. Методологія / упор. Д. Уліцька. Київ : Києво-Могилянська академія, 2006. 543 с.
12. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / уклад. Ю. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2. 2007. 624 с.
13. Мельник Я. Листи Миколи Вороного до Івана Франка. *Українське літературознавство*. Львів : Світ, 1993. Вип. 58. С. 10–28.
14. Мних Р. Ліричний цикл Івана Франка «Із Книги Кааф» як символічна форма та його юдейські контексти. *Jews and Slavs*. Jerusalem – Kyiv, 2000. Vol. 7. С. 110–129.
15. Мочульський М. Іван Франко: студії та спогади. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 139 с.
16. Пастух Т. Поетичне мислення Івана Франка (за збіркою «Semper tūo»). Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 88 с.
17. Пахльовська О. Творчість Івана Франка як модель культурно-національної стратегії. *Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин*. Львів : Світ, 1998. С. 19–31.
18. Смілянська В. Л. «Святим огненным словом...». Тарас Шевченко : поезика. Київ : Дніпро, 1990. 290 с.
19. Тихолоз Б. Філософська лірика Івана Франка: діалектика поетичної рефлексії. Львів : Львів. відділення Ін-ту л-ри ім. Т. Шевченка, 2009. 319 с.
20. Туптало Д. Життя Святих (Четві Мінеї). Т. VIII : Квітень / Пер. із ц.-сл. Д. Сироїд. Львів : Свічадо, 2009. 360 с.
21. Франко І. Франко. Зібрання творів : у 50 т. Київ : Наук. думка, 1976–1986.
22. Челецька М. Номеносфера поезії Івана Франка (поетика заголовків, присвят, епіграфів). Львів : Львів. відділення Ін-ту л-ри ім. Т. Шевченка НАН України, 2007. 304 с.

**КОНТРАДИСКУРС
ДО КОЛОНІАЛЬНОЇ РИТОРИКИ ТОТАЛІТАРИЗМУ
У ЛІТЕРАТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ: ДІАХРОНІЧНА ПЕРСПЕКТИВА
(НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗИ Р. ІВАНІЧУКА)**

Кондратьєва Тетяна

Тоталітаризм ХХ століття посягнув на свободу думки. Крім цього, його «контроль над думкою» полягав не лише у заборонах, а й мав конструктивну мету: творилася ідеологія, яку особистість мусила прийняти; її емоціями керували і нав'язували їй образ поведінки, позбавивши можливості аналізувати [38]. Метою тоталітарного виховання є не прищеплювати переконання, а позбавляти здатності набувати їх взагалі [13, с. 521]. Особливістю тоталітарної держави є те, що, контролюючи думку, вона не фіксує її на чомусь одному. Висуваються догми, які не підлягають обговоренню, однак змінюються щодня.

Тут важливо навести міркування Х. Арендт, яка обґрунтовує взаємозв'язок між колоніалізмом, тоталітаризмом та імперіалізмом. Дослідниця трактує колоніалізм Британської імперії як дієвий засіб англійців, які через стрімкий економічний розвиток та політичні перипетії стали зайвими на батьківщині і змогли зреалізувати себе лише у колоніях. Там вони об'єднувалися у громади. Це сприяло виникненню найнебезпечнішої, на думку Х. Арендт, концепції націоналізму – ідеї «національної місії». Англіїці уповноважили себе нести «гуманні ідеї цивілізації» до «дикунів», якими вважали інші народи [13, с. 228–235]. Такий тип націоналізму Е. Томпсон називає «агресивним», тому що він спрямований на нав'язування власної національної ідентичності іншим. Дослідниця вважає його рушійною силою колоніалізму [49, с. 10]. Прикметно, що риторика тоталітаризму не змінюється і нічого нового тоталітарні режими не здатні запропонувати. Яскравим підтвердженням цього факту маємо ідею так званого «руського міра», якою прикриває свої колонізаторські загарбницькі дії сучасна росія у війні проти України розпочату у 2014 р.

Х. Арендт виводить ідею «племінного націоналізму», що бере початок від «панрухів» (а саме від пангерманізму і панславізму) [13, с. 278]. Вона зауважує, що пангерманісти і панславісти, живучи в континентальних державах і, будучи континентальними народами, були змушені шукати собі колонії на континенті. Оскільки

континентальний імперіалізм не міг запропонувати нічого, крім ідеології та участі в панрусі, це передбачало пізніші тоталітарні утворення, у яких закладалась ідея «боротьби за тотальне панування над усім населенням землі, усунення будь-якої конкурентної нетоталітарної реальності» [13, с. 270]. Таким чином, зв'язок між явищами колоніалізму, тоталітаризму та імперіалізму є очевидним.

Безперечно, одним із інструментів впливу на свідомість людини є література. Як зауважив Л. Сенік, часові координати накладають на світогляд письменника і його твір свій відбиток. Необхідним елементом роману ХХ століття, наприклад, стали людина плюс середовище, взагалі громадське тло [46, с. 28-29]. Ще категоричніше висловився Дж. Орвелл. Він наголосив, що у ХХ ст. в літературу «ринула політика» і «захопила» її. Тому, наголошував письменник, кожен, хто розуміє значення літератури, хто бачить головну роль, яка їй належить в історії людства, повинен усвідомлювати і її обов'язок протидії тоталітаризмові. А тому перша вимога до письменника – не брехати, а писати те, що він насправді думає і відчуває [38, с. 244].

У другій половині ХХ ст., а саме після розпаду Британської імперії, як в західному, так і в українському літературознавстві активізувалися постколоніальні студії. Одним із дослідників проблеми в українській науці є М. Павлишин, автор відомої наукової розвідки «Козаки в Ямайці». У ній вчений наголосив, що побутування невисловленого припущення про те, що колоніальні та постколоніальні відносини існують тільки між колонізаторами «першого світу» (країнами Західної Європи та, в неокolonіальній іпостасі, США) і колонізованими «третього світу», потребує деякого уточнення. Адже і всередині так званого «другого світу» – СРСР та його сателітів – існували структури культурної залежності, які можна розглядати як колоніальні [40, с. 224]. Колоніалізм, на думку М. Павлишина, – це ідеологія, яка впливає на людей і на установи так, що вони приймають імперську структуру домінування за норму і своєю поведінкою навіть її зміцнюють [40, с. 225]. Вчений окреслив стратегії для утвердження «згоди» з політичним та суспільним колоніальним устроєм. Це, насамперед, створення ієрархії цінностей, які надають найвищої вартості творам культури доміноатора; поширення літератури про універсальність колоніатора, з якою нібито різко контрастує обмеженість, парафіяльність та місцева заідеологізованість колонізованого. М. Павлишин наголошує, що культурні установи імперії функціонують так, що її центр стає самодостатнім, а колонії втрачають будь-яку вагу в ній. А головне –

колоніалізм плекає історіографічні міфи про благодотворне та історично плідне приєднання до імперії всіх її складових частин.

Поетику «імперського месіанства» детальніше розробив М. Шкандрій, аналізуючи структури *колоніального* в літературі. Вчений зауважує, що імперський (колоніальний) дискурс у літературі – як сукупність фундаментальних взаємопов'язаних компонентів – кристалізується за допомогою доміантних наративних структур, добору метафор та інших тропів. Серед таких структур учений виділяє зображення колонії як «дикого краю», де панує насильство; відтворення безмежного простору, сили і слави імперії, декларацію неминучості самодержавного врядування, унікальної місії імперії, легітимності експансії та «спасенної» природи асиміляції [52, с. 27]. Сьогодні, у ХХІ ст., «трубадури імперії» використовують не лише літературу, а й інші джерела впливу на свідомість людей, зокрема ЗМІ. І тут ми спостерігаємо жахаючі розповіді про міфічних жорстоких нацистів-бандерівців, які розпинають і катують дітей в Україні. Подібна експансіоністська риторика підтримувалася твердженнями, що розміри, могутність та високий рівень культурного життя імперії мають таку нездоланну притягальну силу, що менші народи радо вхопляться за нагоду стати її частиною. Як бачимо, московська орда змушує населення окупованих територій проводити псевдо референдуми, які мають на меті начебто підтвердити вибір громадян приєднатися до «великої та могутньої» росії.

У літературах колонізованих народів, як реакція на імперський дискурс, з'являється виклик гегемонським настроям і формується контрдискурс, що має антиколоніальну спрямованість. М. Шкандрій зосереджує увагу на контрдискурсі національного самовизначення, який був витворений в результаті розвитку романтичного націоналізму у першій половині ХІХ ст. У своїх творах, наголошує вчений, письменники «будували націю»: намагалися прищепити почуття гордості за свою історію та фольклор, відродити або сформувати національну свідомість бездержавного народу тощо. Вони прагнули репрезентувати кожен народ як культурну одиницю з її власною історією та унікальною ідентичністю й водночас утверджували вимоги культурної і територіальної цілісності.

У творах цього контрдискурсу, особливо Г. Квітки-Основ'яненка та Т. Шевченка, зображується протест проти колоніальної війни, прочитується заклик проти спустошення країни, легітимізується національно-визвольна боротьба. Із політичними виявами націоналізму та антиколоніалізму, як простежує М. Шкандрій,

особливо пов'язаний літературний модернізм. Зокрема, у творах І. Франка, Лесі Українки, М. Хвильового, С. Маланюка експлуаторська розбещеність цивілізації метрополії протиставляється чеснотам населення поневолених країв, засуджується ментальна залежність «нижчих» від «вищих», декларується ідея боротьби за українськість [52, с. 280]. Як слушно зауважує В. Агеева в передмові до монографії М. Шкандрія, виділення імперського дискурсу та контрдискурсу спонукає брати до уваги «не лише ідеї, гасла та інтенції, але й власне текстовий, метафоричний рівень, коли тягар імперської ідеології або протиставленого їй націоналізму ввійшов у самі нарративні структури» [52, с. 5].

М. Павлишин у названому вище дослідженні зауважує, що в літературі існує два види протистояння колоніалізму: антиколоніальне та постколоніальне. Антиколоніальні стратегії, які помітно проявлялися в українському романтизмі і на певних етапах модернізму, об'єднують цілковите заперечення колишніх колоніальних аргументів та цінностей. В антиколоніальному дискурсі джерелом вартостей є неповторна сутність нації, а не імперський псевдоуніверсалізм. Традиція нової культури була побудована на бінарній опозиції Я-Інший, у якій Інший поставав колонізатором, чужинцем, ворогом. Політичною метою антиколоніалізму була незалежність. Як зауважила С. Андрусів, в антиколоніальному культурному дискурсі поняття «народ» і «народність», незважаючи на їх скомпроментованість радянською пропагандою, були синонімами до заборонених «нація» та «українськість». Апелювання до свого народу означало утвердження власної «національно-культурної ідентичності, спротив колонізаційним стратегіям денационалізації й декультуризації, опозицію до ідеї «єдиної історичної спільності – радянського народу», отже, руйнування соціалістичної традиції – від риторики до форми» [5].

Як найвища форма імперіалізму, коли наддержава встановлює свій всеохоплюючий контроль над колоніями, тоталітаризм проникає у їх найглибинніші духовні сфери, у яких перебуває і література. Йдеться про політичний і художній феномени як категоріальну цілісність.

Важливим маніпуляційним «інструментом імперської влади» є художні тексти, які насаджують певні стереотипи сприйняття. Щоб розхитати цю владу і викрити її епістемологічні хиби, необхідно «контрапунктними голосами впроваджувати дискурс іншого роду, який заперечує трубадурам імперії й проливає світло на пригноблених

людей, місця, традиції, події та образи» [49, с. 312]. Саме таку функцію виконує антиколоніальна проза українського прозаїка Р. Іваничука. Суспільно-політичні проблеми другої половини ХХ століття є домінантними в художній системі письменника. У творах обстоюються різні аспекти національної ідентичності.

Р. Іваничук зізнався, що його найважливіша письменницька місія підпорядкована надзавданню розказати «як Україна перетворювалась із московської колонії в незалежну державу...» [27, с. 51].

Наголосимо, що у творах Р. Іваничука, які ми обрали для аналізу, яскраво простежуються структури антиколоніального дискурсу. Важливими для нас є спостереження М. Павлишина про те, що «антиколоніальне кредо повторює з протилежним знаком структури колоніалізму» [0, с. 227], а також М. Шкандрія, який пише про принцип інверсії, що діє в антиколоніальному дискурсі стосовно колоніальних текстів.

Домінуючою рисою творчості Р. Іваничука дослідники називають національну спрямованість, що має вагоме біографічне підґрунтя. Письменник народився у вчительській сім'ї, яку вважав «здоровою суспільною клітинкою», де «верховодили» згода, честь і родинна солідарність» [27, с. 32]. Після сільської школи здобував вищу освіту у Львівському університеті, з якого у 1949 р. був відрахований за «антирадянську діяльність». Р. Іваничук визнав, що усі його історичні романи «мають *антирадянський* підтекст» [15, с. 44]. Письменник не був конформістом. Політика пристосуванства, а тим більше зради національної ідеї була йому чужою. Тому, наприклад, поштовхом до написання роману «Мальви» (1968) стало тогочасне яничарство. Письменник неодноразово стверджував, що яничарство – це не лише русифікація, англізація чи полонізація – то байдужість, ситість, аполітичність. Він вважає Радянський Союз, як і сучасну Росію, імперією, що завжди «звикла мати Україну своєю колонією» і ніяк не може відмовитися від своїх «імперських апетитів» [15, с. 67]. Його моральним і громадянським обов'язком є «відмовитися від плаксивого і нудного національного мазохізму і вирушити на штурм ворожої фортеці» [15, с. 100]. Прогностичні ідеї українського письменника стали дійсністю: українці змінили рала на мечі і всі об'єдналися в успішній боротьбі з споконвічним ворогом, як Давид проти Голіафа.

Старший брат Р. Іваничука був учасником УПА. Учасниками націоналістичного підпілля є і його літературні персонажі пізніших романів «Рев оленів нарозвидні», «Бо війна війною», «Вогненні

стовпи», «Сьоме небо». У «Не щоденному щоденнику» (2003) письменник зізнається, що в основу повісті «Вогненні стовпи» покладено реальний факт з його біографії. Він згадує Святу вечерю в батьків 1944 р., коли у двері їхньої хати постукав радянський солдат і попросив допомоги: принести від сусідів його планшетку із списком тих, кого завтра мали відправити на Сибір. Сам він не міг цього зробити, бо боявся воїнів УПА, які заходили у село. Тоді ж, у 1944, малий Роман, керований страхом, виконав прохання солдата, та багато років після цього його мучило сумління. Щоб виправдати себе перед нащадками, письменник написав повість «Вогненні стовпи», у якій детально описує події того дня і, що найголовніше, пропонує три фінали цієї історії. Цей конкретний життєвий факт дав простір письменникові для різнотлумачення однієї і тієї ж події та можливість утвердити думку, «що в критичній ситуації вчинки людини можуть бути далеко не однозначні» [26, с. 52]. Проте ані сповідь, ані придумані три варіанти виходу із ситуації «ніяк не згоять цієї рани сорому в душі» [26, с. 53].

Майбутній письменник виховувався «в атмосфері розумного націоналізму» [14, с. 13], приклад патріотизму бачив в особі і вчинках свого батька. Але батьківський патріотизм ніколи не трансформувався у шовінізм. Звідси усі його твори просякнуті почуттям любові до рідної землі, її історії, а також поваги до інших народів. Р. Іваничук пише: «Існує поза волею тиранів суспільний закон про право народів на незалежність, і діє він, хоч часто із запізненням – неухильно» [15, с. 21]. Бачимо сьогодні, що час таки настав і цей закон стає реальністю.

Головним завданням Р. Іваничук вважав відкрити прийдешнім поколінням правду про історію свого народу. В інтерв'ю кореспондентові газети «Книжковий клуб» (листопад, 2004) він, зокрема, сказав: «В літературі нашій, як і в будь-якій іншій, повинна превалювати естетика. Бо поки що превалює політика. Вона постійно літературі заважає, але, з іншого боку, ми з об'єктивних причин не можемо від політики відійти ще з часів Франка... Єдина заангажованість, від якої, я вважаю, ніколи не слід відмовлятися, – це національна заангажованість. І це природно, бо не можна відмовлятися від власної матері» [33, с. 39].

Як зауважив Л. Сенік, тоталітаризм, – це катастрофічний стан духовності і суспільства вцілому. Дослідник наголошує, що в таких умовах «межового стану» виникає загроза роздвоєння особистості [45, с. 46]. Кожна свідома людина постає перед вибором: чи підкоряться

режимові, чи протистояти йому і перемогти – якщо не фізично, то хоча б морально.

Х. Арендт зазначає, що прищеплення почуття «зайвого», «непотрібного», позбавлення індивіда коренів – це один із інструментів для підсилення влади тоталітарної держави, а, отже, й імперії. Ренегатство як явище – це перший крок до денационалізації, що є, за Х. Арендт, могутньою зброєю тоталітарної політики [13, с. 318].

У романі «Мальви» Р. Іванчук розробляє тему яничарства. Аналізуючи твір, М. Ільницький відмітив, що «заслуга Р. Іванчука в тому, що він на матеріалі української історії показав «яничарство» як категорію філософського плану, що не вичерпується однією епохою» [36, с. 93]. Дослідник зосереджує увагу на трактуванні Р. Іванчуком феномена яничарства як необхідної частки державного організму султанської Порти і водночас як «чужорідного тіла», що роз'їдає державну структуру, «не вносячи конструктивного, творчого елемента в суспільне життя» [36, с. 98]. У тексті роману читаємо: «Османська імперія на яничарах виросла, на яничарах держиться і, якщо буде воля аллаха, згине разом із ними» [31, с. 407].

У цьому творі простежуємо три моделі яничарства – в образах трьох дітей Марії, дружини козацького полковника Самійла, що стала невільницею. Усі вони змалку різними шляхами потрапили в чуже середовище: Андрія (Аліма) схопили в степу і «відібрали» на яничара; Семена (Селіма) викрали цигани і віддали обслузі кримського хана, Соломія-Мальва потрапила в полон разом з матір'ю, а згодом стала дружиною хана.

Відправним пунктом на окреслених автором шляхах є моральний вибір. Так, старший син свідомо відцурався від рідного коріння, придушив в собі голос крові і обрав стратегію прислужництва: хотів заслужити повагу чужинців, стати таким, як вони. Для цього потрібні були їхні віра і мова, тому він перестав навіть молитися по-материнськи [31, с. 440]. Щоб довести свою відданість імперії, Алім вбиває дівчину-українку, потім бере участь у державній змові, вбиває самого султана і гине від татарського ятагана. Молодший Селім, навпаки, йде не супроти, а на поклик свого сумління. В його пам'яті постають рідні пейзажі, запахи тощо. Відчуваючи свою інакшість, він не цурається рідного, а намагається дізнатися про своє коріння. Селім запитує себе: хто я? Так, побачивши козаків, він відчув «щось невловимо близьке в цих людях». Історія їхньої сестри Мальви репрезентує третю модель поведінки – компроміс, «прагнення

згладити суперечності» [36, с. 101]. Проте і така поведінка веде до трагічного завершення: Мальва, як і її брати, гине.

Як бачимо, Р. Іванчук не лише змальовує феномен яничарства, а й намагається дослідити його причини та наслідки. У наступних творах («Журавлиний крик», «Вода з каменю», особливо «Орда» та «Ренегат») письменник «шукає» способів подолати чи запобігти йому. Причиною яничарства він трактує насамперед як духовну слабкість людини, нездатність протистояти поневоленню. Заволодівши розумом яничара, імперія легко підкорить і його землю. Звідси будь-яка імперія, чи то Британська, чи Російська, чи Османська, найперше насаджує поневоленим народам свою віру і мову: «Чужа віра і мова так міцно запали у свідомість дитини, що вона не вміє навіть думати матірньою мовою, хоч і розуміє її. Татари хитро борються з нами на своїй землі. Не церкви руйнують, а душі людські» [31, с. 476].

Сам Р. Іванчук неодноразово наголошував, що основна тема його творів – «мисль і меч». Коли людям забракне фізичної сили для боротьби за свободу, їм на допомогу мусить прийти моральна і духовна перевага над ворогом, яку він узагальнював лексемою «мисль». Тому персонажами своїх творів письменник виводить визначні історичні постаті, які стають будителями, перемагають комплекс яничарства, посіяний імперською ідеологією: «Чи житиме народ, коли в нього не стане зброї, а до мислі його не привчили? Загине він. А щоб цього не трапилося, учитися треба: кожен мить, кожен день розум свій будити – він же безмежний. Коли народ матиме його хоча б у головах окремих людей, то уподібниться він кремнієві, в якому затаївся вогонь» [24, с. 81].

Колоніалісти, намагаючись асимілювати інші народи, насадити їм свою культуру, опинилися під загрозою втратити власну національну і культурну унікальність. Так, М. Шкандрій відзначив, що в колоніальному дискурсі монологічне одностороннє привводить до духовного зубожіння і втрати ідентичності. Дослідник наводить думку Є. Маланюка, який засуджував імперію як штучний витвір «божевільного деміурга», що породив збочену мертву культуру «гнилих утопій» і вкрав у своєї країни назву, ідентичність, характер. Увібравши культуру колоній, імперія втрачає себе, розчиняється серед екзотики іншого, сама ж стає безликою і, нарешті, гине, чого не трапляється з підкореними народами [52, с. 375].

Р. Іванчук пише: «Нація – організм живучий. Довести підкорену націю до повної асиміляції і цілковитого зникнення не спроможний жоден завойовник навіть тоді, коли тримає її в неволі» [15, с. 226]. У

«Євангелії від Томи» в розмові із Томою Азазель – дух-спокусник – загадує загадку: «Блажен той лев, якого з'їсть людина, бо стане лев людиною, але проклятий буде той чоловік, якого з'їсть лев, бо і в цьому випадку лев стане чоловіком» [23, с. 25]. Після тривалих роздумів Тома зрозумів: «Якщо мій світ сильніший, то я спожию чужий, але тоді й мій переміниться настільки, скільки чужий вартує. Коли ж я слабший, чужий світ перетравить мій у своєму череві й теж зміниться на вартість світу мого ...» [23, с. 34]. Тома говорив про свій гебрійський народ, який втомився від неволі. Апостол закликав іудеїв до єдності в боротьбі проти римських загарбників, закликав не втрачати надії, не кидати меча, не йти в ярмо за шмат хліба, подолати рабську вдачу і зберегти себе – не датися на з'їдання левові. Намагався Тома збагнути і моральний стан завойовника, який пожирає людей, мов лев, але людиною стати все-таки не може – «не із своєї вини, а з вини винних: він не знає і не знатиме, що таке спокій, повага до ближніх, корисна праця, милосердя, щастя жити на волі – бо сам, повелителем будучи, невільним єсть <...> бо кожен шмат завойованої землі радості йому не приносить, а тільки тривогу, спрагу крові і втішання жорстокістю» [23, с. 66]. У цьому романі Р. Іваничук пише про Римську імперію, яка «вдавилася» Юдеєю, бо у римлян не було сумнівів у власній всемогутності – серед них множилися «пошесть бездушної жорстокості; погорда ж і зневага до інших народів сточували моральну силу римського війська, сп'янілого від вседозволеності й крові» [23, с. 67]. Така політика завойовників веде до саморуйнації, а поневолений народ, навпаки спонукає до боротьби. Адже, як читаємо в Р. Іваничука, «тирани часто забувають, що надмірний страх породжує звідчаєну сміливість» [23, с. 64]. Свідками саме цих процесів ми є сьогодні, коли українці як бджоли об'єдналися проти ісперії зла, яка от-от захлинеється кров'ю і впаде.

Р. Іваничук у «Мальвах» наголошує, що народ, який не заклав міцного фундаменту свого власного господарства, повинен бути «сам із собою». Коли ж він намагається розвиватися «за рахунок інших, тоді стається щось зовсім протилежне його бажанням: підкорені народи міцніють, панівні ж вироджуються, живучи чужим хлібом, розумом, мистецтвом» [31, с. 518].

Захист своєї національної ідентичності лежить в основі «захисного націоналізму» (термін Е. Томпсон), який вважається найбільшим гріхом у тоталітарній державі. Саме у ньому головне джерело опору та протистояння.

Література, як могутній інструмент культури, просуває відповідні художні наративи, з метою деконструкції імперської риторики, натомість утверджує ідеї права підкорених націй на свободу та відстоювання власної ідентичності. В антиколоніальному романі таку функцію виконує дихотомія «підкорювач-підкорений» та відповідні художні прийоми, які увиразнюють контраст між лицемірною і жорстокою імперією та підкореними колоніями.

У романі «Журавлиний крик» експансіоністську риторику прочитуємо у вислові, який Р. Іваничук вкладає в уста імператриці Катерини II: «Росія не закінчується ні в Харкові, ні в Хаджибей, вона може зупинитися хіба що в Тифлісі й Ахтіарі. Що ж до народів, то й литва і білоруси, і малороси – споконвічно руські» [24, с. 44]. І, як відповідь на таке «пророцтво», читаємо у цьому ж творі: «Мусить у Росії народитися покоління, яке виведе її з темряви деспотизму» [24, с. 262]. Особливо гострим є звернення Р. Іваничука до росіян-провідників: «Спам'ятайтеся самі і спам'ятайте свій народ: ваша імперська ідеологія ніколи не дасть розвинутися його матеріальним і духовним силам, ви зможете стати багатими тільки вдома. Коли ж ви це нарешті втямите?» [15, с. 66].

У романі «Орда» – це кривава розправа московських ординців в Батурині, картини сплюндрованих українських сіл і церков, духовно спустошеного люду, який уже змирився зі своєю долею. Одночасно подано контрастні картини ситого життя «карликів», розкошування вельмож на чолі з князем Меншиковим в імператорському палаці [28, с. 66]. У романі «Журавлиний крик» так само маємо художнє зіставлення життя імператриці Катерини II та знедолених селян. Вражаючим є фрагмент, у якому описано мандрівку імператриці українськими селами: дорога, якою в розкішній кареті їде Катерина II, встелена килимами та квітами – той виїзд обійшовся державі в десятки мільйонів карбованців; одночасно селяни «вимирали з голоду на переднівку, їли солому, полову, товчене сіно» [24, с. 210]. Красномовним є і той факт, що велика монархія стає покровителькою французького просвітника Вольтера, в той час як в її країні жорстоко карається будь-який натяк на демократію, панує насильство і несправедливість. Промовистим є порівняння величності та ефектності ермітажу, де зберігаються найкращі зразки мистецтва (прекрасні картини, гобелени, стіни оббиті шовком) і реального життя за вікном: розбита вулиця, розриті береги Неви й обідрані козаки – «багатство і злидні, пишнота і несмак, мистецтво і примітив» [24, с. 100].

У романі «Бо війна війною» письменник виводить жахливі картини двох світових воєн, коли між собою змагалися великі імперії. Російський цар та австрійський цісар, а потім Сталін і Гітлер аж ніяк не відчували прикромців війни, яку вони розпочинали через власні імперські амбіції. Людей же використовували як «гарматне м'ясо», прирікали їх гинути від куль, голоду, холоду і бруду за ідеї, які були їм незрозумілі.

Тут простежуємо ще одну ознаку тоталітаризму, коли глобальні інтереси держави беруть верх над місцевими інтересами навіть власної території [13, с. 61]. Х. Арендт зазначає, що тоталітарний завойовник розглядає будь-яку країну не як назавжди чужу, а як свою потенційну територію і тому поводить ся скрізь, як у себе вдома. Навіть до власного населення тоталітарний завойовник ставиться як чужоземний, править країною не в її власних інтересах, а заради вигоди когось або чогось іншого, розглядаючи її природні й промислові багатства як джерело здобичі й засіб підготовки до наступного кроку агресивної експансії [13, с. 461-467]. Вражає той факт, що цей опис дуже влучно зображає сучасну росію, яка, на жаль, не засвоїла уроки історії.

Як пересторогу, прочитуємо висловлювання апостола Томи у романі «Євангеліє від Томи». У творі впізнаємо численні факти радянської підімперської дійсності. Ідейне навантаження несе у ньому таке звернення (цитуємо ширше): «Тож бережіться, юдеї і оріяни, бережіться, народи всієї землі: гряде влада антихриста, від якої нікому не буде пощади! Одних спалять, других заріжуть, третіх винищать голодоморами; сатанинська орда начинить людським трупом землю, й моторошні цвинтарища з тисячами мерців у одному гробі зацвітуть дурманним болиголовом у всіх краях, а ті щасливіці, які залишаться жити, з примусу замінять правдивого Бога на Ваала, в якого згодом увірують; й зустрінуть вони хлібом-сіллю найтяжчого ворога в своєму домі – римлянина, сармата чи роша, ноги йому помиють, в чисту сорочку вберуть, у теплу постіль на сон вкладуть й стануть любо та мирно слугувати ворогові у власній хаті, повіривши в невольничій темноті, що краще бути слугою, ніж господарем, – і ця болість буде найстрашніша і невиліковна в нащадках! Бережіться, юдеї й оріяни, йде по землі сатана!» [23, с. 63].

Однак, песимізм не є конечним пунктом у цьому дискурсі. Світло є. І його несуть борці за незалежність, які діють у різних сферах суспільства.

В «Орді» Р. Іваничука головний персонаж твору отець Єпіфаній, мандруючи, зустрічає то козаків, то опришків, то гайдамаків, які роблять відчайдушні спроби звільнитися від завойовників. В «Журавлиному крикові» письменник також виводить галерею цікавих образів-персонажів, що стають проводирями національно-визвольної боротьби. Оповита трагізмом доля останнього кошового отамана запорожців Петра Калнишевського, який з останніх сил намагався зберегти Січ, але не зміг. Цей образ, як знаємо, має неоднозначне трактування в літературі та історії, проте в романі Р. Іваничука Калниш не постає зрадником чи боягузом – він просто тяжко покараний за любов до рідної землі.

У коло борців за незалежність – типових для антиколоніальних романів персонажів – вписується Іваничуків Панас Тринитка, друг і ворог Калнишевського, слуга і пан його сумління. Л. Ромащенко зауважує: «Утікач із Слобожанщини, джура кошового сповідує протилежні, ніж Калнишевський, ідеї. Якщо кошовий є втіленням обережності, то Тринитка наступально-дієвий в обороні рідної землі, він, за словами С. Андрусів, «символ нескореної України» [43, с. 211].

У романі «Журавлиний крик» – ціла плеяда реальних образів письменників, художників, музикантів, з якими пов'язані насамперед проблеми митця і народу, митця і влади. Вони, зокрема В. Капніст, П. Любимський, І. Котляревський, С. Шалматов, виступають будителями народу, борються за його незалежність хоч і не мечем, та словом і ділом. Тут виходить на поверхню тексту головна ідея, яка об'єднує чи не усі твори українського письменника – для боротьби за незалежність потрібен не лише меч, але й мисль [15, с. 179].

Проблеми національно-визвольної боротьби маємо і в окремих епізодах роману «Бо війна війною...». У цьому творі вони постають особливо гостро і напружено, адже події відбуваються на теренах Галичини. Нагадаємо, що Р. Іваничук присвятив свій роман воїнам Української галицької армії і українським січовим стрільцям, які відчайдушно боролися за незалежність України. Ці військові угруповання формувалися в складних історичних і політичних умовах. До них входили українці, які починали війну у складі австрійського війська. Письменник майстерно передає психологічний стан воїнів, які, воюючи в Україні, помирали не за неї. Він замислюється: «Чи то доля така наша – завжди в чужому? Віками ми ходили в чужих мундирах, під чужими прапорами, виконували чужі накази, виголошені чужою мовою» [16, с. 59]. На щастя, сучасна ситуація свідчить про те, що нарешті Україна гордо виступає в бій під своїми

стягами, а її вірні воїни з честю одягнені у власні мундири і ними захоплюється увесь світ.

У романі Р. Іваничука «Євангеліє від Томи» гебрейський народ зазнає поразки у повстанні проти римлян, але апостол, ставши свідком цієї боротьби, вирішив написати Євангеліє для свого народу і відродити віру у те, що спроба була не останньою – настане день, коли духовно зміцнілий ізраїльський народ все-таки переможе римлян і стане господарем на землі обітованій.

У «Журавлиному крикові» останній кошовий отаман Петро Калнишевський завершує своє життя у тюрмі; змушений утікати за кордон Павло Любимський, а повернувшись, він повинен переховуватися під чужим іменем, щоб хоч якось посприяти визвольній справі; знищена остання колиска української державності Запорізька Січ, придушено повстання Залізняка, проте гуртуються заради спільної мети поети, художники, музиканти, щоб своєю творчістю передати почесну місію прийдешнім поколінням. Це яскраво символізовано у романі «Вода з каменю», у якому Павло Любимський, вже будучи в похилому віці, передає літопис свого життя юному Шашкевичу, а той, своєю чергою, черпає із написаного силу і продовжує відстоювати незалежність народу, як політичну, так і духовну. Прочитавши мемуари Любимського, молодий письменник вперше виголосив проповідь українською мовою під час відправи на Великдень; цією ж мовою Шашкевич почав писати і поезії. Цим він засвідчив самотність українців як окремого народу, а не етнічного «утворення» в Російській чи Австро-Угорській імперіях.

Переможеними постають учасники боїв, що належали до підрозділів УГА і УСС, у романі «Бо війна війною...». Адже мученики за волю країни гинуть, а волі не здобувають. У цьому романі, як і в інших, Р. Іваничук розмірковує над причинами невдач. Його роздуми інколи надто критичні. Власне самокритика, як зазначає М. Шкандрій, – один із вагомих елементів поезики українського антиколоніального дискурсу. Серед причин поразки національно-визвольної боротьби українців Р. Іваничук називає, по-перше, рабську вдачу народу, яка, можливо, виробилася за століття поневолення: «О народе, як ти звик ходити в упряжі. Коли ж нарешті ярмо прогризе твоє тіло до кісток, і ти схаменешся від болю» [16, с. 51]. Подібне прочитуємо і в «Журавлиному крикові» [24, с. 160]. Головними причинами поразок письменник трактує бездержавність і непрактичність. Нація, пише він, повинна займати «всі позиції – і жертвні, і практичні, тільки тоді вона буде готова до змагань» [16,

с. 27]. Він зауважує, що в Україні мало кваліфікованих фінансистів, педагогів, промисловців, зате забагато зарозумілих політиків, послів і дипломатів. А ще – багато мучеників за свободу. З давніх часів і донині українці спромоглися для свого виживання народжувати героїв, які мужньо, проте «безрезультатно приймають муки на своїх хрестах». І далі: «У нас все починається з високих мрій, а закінчується сльозами розчарування» [16, с. 57]. Українці стали нацією, яку «через її мученицький героїзм не можна знищити, і котра через свою непрактичність не може стати на ноги» [16, с. 57]. У такій формі Р. Іванчук у своєму романі артикулює проблему розвитку національної ідентичності, що потребує певної соціокультурної свободи. Про подібне пише і Е. Томпсон: «Представники захисного націоналізму витрачають свої ресурси на опір панівній імперській владі, від чого страждають інші види діяльності» [49, с. 33].

У романі «Вода з каменю» простежуємо промовисту розгорнену метафору: кожне покоління борців за свободу – наче вугілля у горні коваля. Символічне навантаження несе уривок: «...Купа зверху ще чорніла, вона була холодною й байдужою до того, що відбувається у її нутрі, непомірно великою, порівняно до тих жарин, які будилися з мертвоти і, спалюючись, умирали, і, спалюючись, давали життя своїм сусідам, щоб вмирили вони, віддаючи тепло холодній і байдужій масі, яка здавлювала вогонь, бажаючи мертвіти далі» [32, с. 252]. Таким же символічним є прикінцевий епізод цього роману: коваль Йосип із Круп'ярської разом із своїми челядниками роздуває вогонь у горнилі. Отже, хоча і на певному етапі борці зазнають поразки, вони своїм прикладом додають натхнення іншим – із «холодної маси».

Отець Єпіфаній з Іванчукового роману «Орда», ставши свідком страшної «батуринської каруселі», згрішивши «недіянням», все-таки не продає своєї душі вовкулаці. Він плекає образ Лебедиці, яка стає для нього символом духовного очищення. Єпіфаній обирає своїм завданням «засвітити свічки в людських душах». Тому щемить його серце, коли бачить, як оскверняють «пятикою» храм у неділю. Важливим є епізод, коли отець Єпіфаній стає за амвон і читає сп'янілим козакам конституцію Пилипа Орлика, у якій засвідчуються найвищі права і вольності українського народу. Між ситим і безтурботним життям в «карлицькій» державі і хресною дорогою по рідній землі він обирає дуге.

Цікаво зображений вибір Міхала Сухоровського у романі «Вода з каменю» – він стає активним учасником повстання, замість розважатися в корчмі чи театрі. Подібно і яничар Селім, відчувши

поклик козацької крові, навіть віддає життя, відчайдушно кинувшись у бій проти татар. Переодягається із ненависного австрійського мундира у форму УГА Михайло Шинкарук, головний персонаж роману «Бо війна війною...», засвідчивши тим самим свою політичну позицію – не приймати по-рабськи шматок хліба із рук завойовника.

Дослідники тоталітаризму (Х. Арендт, Дж. Орвел, Л. Сеник, О. Слоньовська) окреслюють цей феномен як «межовий стан духовності», коли індивід та колектив зазнають морального розкладу, а будь-який раціональний закон природи чи суспільства зневажається. «Інфернальне зло» проривається в реальний світ. Гуманістичні ідеали нівелюються: людина перестає вважатися цінністю, а вбивство не вважається гріхом. Розмивається межа між фактом і фікцією, між істиною і неправдою. У свідомості індивіда панує страх, суспільство потерпає від терору, що складає суть тоталітаризму. Існування в тоталітарному середовищі здається абсурдним. Все ж для того, аби зберегти свою духовну цілісність, особистість повинна перемагати абсурд, руйнувати «терористичну гіпотезу» про людину. Для цього необхідно відшукати альтернативу такому існуванню, здійснити вибір і взяти на себе відповідальність за нього.

Особливо важливим є акт морального вибору за умов тоталітаризму. Л. Сеник зазначає, що в тоталітарному суспільстві має місце «роздвоєння особистості» [45, с. 46]. Х. Арендт наголошує, що в таких умовах відрізано шлях до індивідуалістичної втечі, а рішення совісті абсолютно сумнівні й двозначні. Людині доводиться обирати не між добром і злом, а між зрадою, убивством чи самогубством. Метою тоталітарного панування, наголошує дослідниця, є створення умов, за яких совість вже не може слугувати критерієм поведінки, а чинити добро стає неможливим [13, с. 504]. Все ж чи не єдиним виходом із такої ситуації є усвідомлення необхідності супротиву злу. Сенс і сили для опору потрібно шукати в самій людині, яка була створена за подобою Божою і з метою перемоги Добра, навіть у нерівній боротьбі.

Перед подібним вибором постає і отець Єпіфаній Р. Іваничука, герой роману «Орда». Йому доводиться обирати між діями та бездіяльністю. У Батурині, опинившись свідком страшної розправи московських ординців, він обрав мовчання та очікування – страх подолав його. Але згодом, потрапивши до карлицької держави, що постає у творі макетом радянської системи, Єпіфаній обирає важку, але потрібну справу – мандрівку рідним краєм з метою розбудити вищі пориви в душах людей. Отець Єпіфаній виконує місію

«будителя» моралі в людських душах. Вже в цьому прочитуємо художню опозицію до тоталітаризму, коли панує «універсальний феномен сплячки» [45, с. 46].

Почуття любові до свого народу, правди віри, переконаність у тому, що навіть одна людина, свято виконуючи свої обов'язки, здатна багато змінити – ці компоненти світогляду визначають життєву позицію Єпіфанія. Він – священник, «пастир» людських душ, тому мусить привести своїх людей до життя з Христом. Шлях до цього – власний приклад: «Мудрець не той, хто навчає інших, а той, хто знає істину і сам кожним днем свого життя підтверджує її справедливість... Пам'ятай! Ти – частка народу, не намагайся вдосконалювати іншого, не вдосконаливши себе. Не шукай для себе взірця – сам стань прикладом!» [28, с. 129]. У світогляді Єпіфанія домінують такі цінності, як життя з Богом, свобода, краса, правда, святість і співпричетність. В опозиції матеріальне – духовне о. Єпіфаній обирає духовне.

Інший персонаж роману «Орда» князь Меншиков розуміє вибір таким чином: «Вибір життєвого шляху відбувається поза волею людини: усім на світі керує потреба часу і незначний випадок. Проте вирішальним чинником у цьому виборі є внутрішнє прагнення особи... Кожна людина все своє життя знаходиться посередині між двома силами, які одна одну виключають – возвишеною ідеєю добра і примітивним почуттям голоду. З одного боку – духовність, а з другого – тваринність. А в людині сильніше те, що первинніше. Спершу вона пізнала смак їжі, і аж потім зрозуміла Бога» [28, с. 172]. Отже, його ціннісні орієнтації є протилежними до тих, які сповідує Єпіфаній. Не поділяє їх і сам автор, що виразно прочитуємо у тексті твору.

Визначальним компонентом світогляду апостола Томи – головного персонажа роману Р. Іваничука «Євангеліє від Томи» – є знання як можливість пізнання істини. Серед інших почуттів у душі апостола переважала любов до свого народу, турбота про його майбутнє. Тому спершу він прийняв Ісуса за земного ватажка, який визволить юдейський народ від римлян, та згодом збагнув, що він – Син Божий, Месія, який прийшов спасти все людство. У цьому епізоді Р. Іваничук гостро ставить проблему релігійної ідентичності народу як особливого типу свідомості, що дозволяє духовно протистояти тоталітаризмові.

Тома іде по світу, несучи вчення Ісуса, і потрапляє до оріян. Тут він спостерігає, як легко, природньо і безболісно приймають ці люди християнство, змінюючи язичницькі традиції: «Гине узвичаєність і

народжується щось зовсім нове, якого ще не було, а тому збагнути його важко: нова матерія духа не зрощується із старою плоттю традицій» [23, с. 51]. Сказав бо Христос: «Я зруйную цей храм і за три дні побудую новий. Мусить умерти зерно, щоб заколося поле» [23, с. 51]. Як бачимо, Р. Іваничук виносить на поверхню тексту опозицію між традицією і творчістю, тобто між цінностями старої язичницької релігії та нової християнської. Тома визнає: «Мій сумнів породив у юдеїв страх перед небуттям: бо чи залишаться вони юдеями, коли почнуть сповідувати неюдейську релігію?» [23, с. 59]. Але після довгих та важких роздумів наодинці з собою апостол приходить до висновку: «Чому мав би я сумніватися в живучості свого народу: гинуть тільки люди – в народі немає небуття... Я ж створю своє Євангеліє в символах, які свідчитимуть про розум мого народу і його відвічну силу, схожу на міць лотосу, що розцвів у мертвому морі» [23, с. 64].

Дослідники антиколоніального дискурсу акцентують, що в умовах тоталітаризму виникає потреба знайти опертя у протилежній до репрезентованої офіційною ідеологією системі цінностей. Оскільки однією із характерних рис тоталітарної дійсності постає духовний занепад як індивідуума, так і суспільства в цілому, то проти «шабашу сил зла», що намагаються прорватися крізь ослаблені морально-духовні засади, виступає «точним психологічним контрзаходом» [47, с. 343] християнська релігія. Загалом же прикметною рисою пост- та антиколоніального вчені означають звернення до християнського світогляду [50, с. 12]. Звертаючись до християнських ідей та колізій, література знаходить у них, як зазначає В. Антофійчук, «абсолютний імператив, котрий допоміг би осмислити як конкретно-національні, так і загальнолюдські процеси» [12, с. 12].

У творах Р. Іваничука новозавітні ідеї трактуються в антропологічному вимірі, розглядаються в контексті проблеми національного поневолення, проєктуються на сучасність; християнське вчення стало визначальною засадою для художнього вирішення важливих філософсько-етичних питань, зокрема взаємозумовленості духовної та національної неволі.

В основі світоглядних позицій персонажів Р. Іваничука простежуємо християнське вчення. Людина, особливо в умовах тоталітарної дійсності, постійно перебуває в ситуації межового екзистенційного вибору між матеріальним добром, тобто корисливістю, що є наслідком колабораціонізму і пристосовництва, характерних для тоталітарного суспільства, та зреченням чи відмовою

від корисливості в ім'я утвердження духовних ідеалів, протилежних до цінностей офіційної ідеології. Не завжди цей вибір є на користь добра, людині притаманно помилятися. І тоді, щоб не втратити віру в себе, щоб не впасти у відчай, їй необхідно мати таке підґрунтя, яке б дало сили виправитися і далі приймати нові випробування. Саме в християнському новозавітному вченні, у якому є ідея сповіді, покути і прощення гріхів, людина знаходить цю основу. Концептуальними стержнями християнського вчення є, як знаємо, Віра, Надія і Любов. Ці поняття лежать в основі функціонального вияву світогляду, його спрямованості на духовно-практичне перетворення світу.

Отець Єпіфаній Р. Іваничука найбільше мріяв про волю для свого народу, його духовне воскресіння. Він багато страждав заради цього, але мав надію, що таки настане день, коли мрія здійсниться: «І зітхнуть полегшено народи, уздрівши румовища імперії, побачать нові землі й моря, і зацвіте усміх на обличчях людських, а земля зашумить налитим колосом» [28, с. 196]. На мить його мрія постала перед ним у реальності: «Тоді дзвін вихопився з підземних тіснин на білий світ урочистим благовістом, і люди почали виходити із сховків на його поклик, ставало їх все більше й більше; перелякані заспокоювалися, зневірені вірою багатіли, темні прозрівали; народу повнилось, тисячилося і мільйонилося; хресний хід ішов угору по Дніпру, Єпіфаній підняв чорні ключі тюрми, які стануть ключами до Храму» [28, с. 198]. Та все це виявилось ілюзією. В останньому епізоді роману бачимо знесиленого Єпіфанія на батуринському згарищі, а поруч – в чорній хустині Лебедиця Мотря. Усі терпіння і жертви виявилися марними. Проте вони обоє підвелися, «щоб іти від села до села, від міста до міста й мовчки заглядати в людські обличчя – а ще хтось подасть шматок хліба. Помилуй нас, Боже, по великій милості твоїй!...» [28, с. 199]. Р. Іваничук, закінчуючи свій твір недомовленим, дає читачеві змогу зрозуміти, що надія не покинула його персонажів. Вони не опустили рук, а підвелися і пішли знову будити людей. Авторський задум полягає в утвердженні непохитної віри й надії на краще.

Певною мірою у своїй творчості Р. Іваничук віддзеркалює ХХ ст. – епоху кардинальних перемін в житті людства, переосмислення суті життя та місця людини у світі, час безперервного оновлення аксіологічних засад буття, період краху ілюзорних ідеологій та концепцій, зокрема тоталітаристських. Як підкреслила Х. Арендт, мета тоталітарних ідеологій полягала не в перебудові зовнішнього світу і не в революційному перетворенні суспільства, а в трансформуванні самої

людської природи [13, с. 510]. Тоталітарні режими знищували людське в людях, вбиваючи моральну особистість. Гуманістична самоцінність індивіда заперечувалася. Людина розглядалася як «коліщатко», «гвинтик», «цеглинка» в тотальному цілому – в державі, яка прагнула «захопити і повністю контролювати її дух, серце і розум» [13, с. 512]. За таких умов ресурси опору необхідно шукати в системі цінностей, у якій людина займає належне місце. Християнська релігія із її провідною ідеєю людинолюбства постає як джерело й основа художньої парадигми Р. Іваничука.

Р. Іваничук виріс у родині, де християнська мораль була визначальною у процесі виховання дітей, у спілкуванні з іншими, у ставленні до життєвих цінностей. Письменник згадує, що батьки добре знали Святе Письмо, визнавали його філософським писанням найвищого гатунку, ретельно дотримувалися християнських обрядів [15, с. 12]. На його батьківщині християнство зазнало репресивних переслідувань з боку радянської атеїстичної влади, хоча жодні гоніння не змогли викоринити зі свідомості земляків Христові заповіді.

Викликає зацікавлення те, як Р. Іваничук розробляв у своїх творах проблему неволі. І. Бетко досліджує євангельський мотив єгипетського та вавилонського полону в українській поезії. Дослідниця проводить історичну паралель між ізраїльським та українським народами, у історії яких полон був сумною сторінкою. Згідно з християнським вченням, Ісус Христос прийшов у світ, щоб звільнити людство з духовного полону, своєю жертвою очистити його від гріха. Тут доцільно зупинитись на розгляді феномена духовної неволі та її трактуванні у християнській релігії, що є альтернативою тоталітарній атеїстичній ідеології.

Класичним прикладом рецепції євангельського мотиву неволі можемо вважати роман «Євангеліє від Томи». Цей твір визначають за жанром як літературне євангеліє [12]. Тема неволі у романі актуалізується художнім розкриттям національно-історичних реалій. Нагадаємо, що дія роману відбувається в період, коли народ Ізраїлю страждав під гнітом римських поневолювачів. Саме в цей час проповідував своє вчення Ісус Христос. Гебреї, змучені полонем, бачили у Ньому насамперед земного ватажка, що прийшов очолити повстання проти римлян. Ісус же прийшов до народу як Син Божий. Народ його приймав «за ватажка земного і ніхто про царство небесне й не помислює...» [23, с. 45]. І ще: «Христос прагнув очистити храм земний і збудувати духовний» [23, с. 58]. Навіть учні не розуміли його.

Симон Зелот, наприклад, тому й став апостолом, що сподівався на Ісусове провідництво у війні проти римлян.

Письменник майстерно розкриває вагання і сумніви, які мучили апостола Тому: «Повертає зір Христос, та чи зможе просвітити весь народ, не ставши його вождем, не здобувши йому свободи, – бо лише на волі можливе духовне прозріння» [23, с. 44]. У творі йому заперечує Андрій Первозванний: «Воля, про яку ти мариш, є земним благом. Ісус же пообіцяв людям Царство Боже, й за нього варто проміняти земні принади» [23, с. 33].

Свангельській притчі Р. Іваничук надає національного підтексту. Так, Тома Невірний стає свідком події, коли Ісус розповідає нетямущим притчу про три таланти, про невсипущу працю над помноженням скарбів, переконує, що «готового» ніхто ніколи не дасть і що царство земне і Боже мусить кожен будувати сам. Адже Бог посилає тільки роботящим, а лінивим і бездарним не дає нічого. Дуже промовистим є зображення ремства у «сліпому» натовпі: «Не потрібне нам твоє царство, в якому ще не вість-скільки бідувати доведеться, краще вже залишатися під Римом, в римській державі хоч їсти є що: раба годують!» [23, с. 45]. Іваничуків апостол бачив, що його народ ще не готовий зрозуміти істин, що їх проповідує Христос, що він «не доріс» до свята душі, можливості бачити в житті щось вартіснішого від їжі, до безмежної радості від усвідомлення своєї відмінності «від твари», здатності мислити, любити й страждати, виявляти свою «духовну сутність – таку близьку до сутності Божої» [23, с. 44].

Р. Іваничук продовжує паралель між історією гебрейського і українського народів. Він подає опис дивної країни Оріяні, що нібито є праматір'ю України. Туди, за вказівкою Христа, мандрує Іваничуків Тома разом з Андрієм Первозванним, щоб проповідувати слово істини. Оріяни – народ довірливий і щиро приймає нову релігію, органічно поєднуючи її з праотцівськими віруваннями і не вбачаючи у цьому духовного поневолення. Сам же Р. Іваничук згадував, що змалку виростав поганином, злитим із довколишньою природою, а його батьки в християнській вірі шанували і сповідували національно-язичницький елемент [15, с. 12]. Звідси зрозумілим є твердження автора роману: «Кожен народ одягає Бога у свої шати» [23, с. 70].

Подібно і отець Єпіфаній вважає своїм завданням засвітити «свічки духовні» в людських душах. Його болить серце, коли він бачить, як оскверняють пятикою храм у недільний день. Його народ «змалів» у «карлицькій» державі, яка в Р. Іваничука постає очевидною художньою моделлю колишнього Радянського Союзу. Саме у цій

країні ідеологічно заангажовані «ліліпути духа й тіла» сповідують рівність, ненавидять вищих за себе, хочуть зрівняти увесь світ за своїм «зростом» й убогістю, забрати в людини гідність, позбавити права на протест, волю, мислення, вселити страх. Такий, за Р. Іваничуком, постійний стан людини у «Майбутньому Раю». Людям у цій державі потрібно, гнівно пише письменник, лише «спокою і сала на три вершки».

Р. Іваничук утверджує ідею істинності християнської релігії у романі «Орда». Він, зокрема, зазначає, що людство не може нині обійтися без Ісуса. Адже Син Божий, вийшовши з гебрейської общини, став об'єднувальним фактором між народами, став «символом порозуміння між державами». Актуальним сьогодні є звернення українського письменника: «Не руйнуймо Храм Ісуса – пізно вже! На його місці ми можемо побудувати нині тільки тюрму. Зруйнувавши храм Ісуса, зруйнуємо страх Божий і дамо волю злочинству. Вивищуймо добром, а не злом образ людського життя. А добро може народитися тільки в християнському храмі, який возвисився над усіма народами» [28, с. 147].

Важливу функцію у художньому осмисленні тоталітаризму відіграє у творах Р. Іваничука мотив зради. Адже, як відомо, у тоталітарних умовах «донощицтво» (Л. Сенік) і зрадництво є поширеним явищем. В аналізованих романах феномен зради осмислюється крізь призму євангельського образу Юди.

Складним і суперечливим в Р. Іваничука є образ апостола-зрадника Юди Іскаріота. Цей євангельський образ завжди привертав увагу письменників. В. Антофійчук у монографії «Євангельські образи в українській літературі ХХ століття» здійснює аналіз образу євангельського зрадника у творчості Р. Іваничука. Вчений розглядає твори «Орда», «Смерть Юди» та «Євангеліє від Томи» і зазначає, що письменник подає у названих творах самостійний, цілком оригінальний варіант трактування євангельської аксіології у двох планах: догматичному та оригінально-авторському. Якщо доміанти першого плану не вимагають коментарів, то другий представляє собою «складну модель, у якій новозавітні онтологічні універсалії змістово перетинаються зі складним комплексом поведінкових констант, багатшаровим контекстом, сформованим сукупністю елементів міфологічної, легендарно-фольклорної і культурологічної традицій» [12, с. 176].

У романі «Орда» Р. Іваничука новозавітна колізія зради і мотив спасіння роду людського накладається на трагізм української дійсності

періоду Мазепи і зруйнування Батурина. Так, отець Єпіфаній, усвідомивши свою провину, прирівнює свій вчинок до вчинку Юди. Йому докоряє Лебедиця-Мотря: «Кров пролилася на нашій Голгофі, а ти залишився з Юдою. У нього зрада з розрахунку, а в тебе – зі страху, яка різниця?» [28, с. 43]. Але священник, розуміючи нищість такої боягузливої зради, прагне сповіддю і покутою «вичистити слід Юди зі своєї душі» [28, с. 42].

У творах Р. Іваничука знаходимо ще й інші мотивації зради Іскаріота, які В. Антофійчук визначає як оригінально-авторські. Цілу систему мотивів євангельської зради несе на собі персонаж «Євангелія від Томи» історик Йосиф Флавій. За його міркуваннями, Юда зовсім не мав наміру зраджувати Ісуса, хотів навіть урятувати його. Нібито за намовою прийшов він до Гетсиманського саду з двома легіонерами, щоб вивести Вчителя з небезпечного місця [23]. Подібне трактування простежуємо і у «Смерті Юди». Художникові Савояру, який пише картину «Тайна вечеря», ніяк не вдається зобразити Юду. Він замислюється над цим неоднозначним характером, вважаючи, що митець мусить спершу дослідити причину негідного вчинку апостола: «Прецінь був він звичайною людиною з добром і злом у душі: що ж стало спонукою того, що зло переважило? Причин могло бути безліч, – думав Савояр, відкладаючи пензля... Можливо, Ісус сам задумав цю драму, щоб виявити зло і люд до добра прихилити?» [30, с. 212].

Власне розуміння сутності образу Юди у молодого художника Аполлона, який, за іронією долі, був натурником для портрета Ісуса Христа, а потім і Юди. Він пояснює, що без Юди не було би Христа. Саме Юда допоміг Йому перемінитись в чоловіка, «дав Богові можливість пізнати людські муки й біль. І щоб досягти цього, злився із своїм ідеологом у ворожому союзі в єдине ціле. І для цього треба було одну половину піднести до святості, а другу – штовхнути до ганьби...» [30, с. 277].

Трактування зради як вчинку, що різко відтіняє добро і зло, особливо важливе для художнього осмислення тоталітаризму. Адже в тоталітарному суспільстві межа між добром і злом розмита, про людські вчинки важко судити однозначно. Як зауважила Х. Арендт, тоталітарні режими «відгороджують маси від реального світу», облаштовують реальність відповідно до своїх доктрин, створюючи «брехливий світ», у якому інша ціннісна система координат [13, с. 402]. За таких умов зрада виявляє зло, з яким треба боротися. Для його подолання, для побудови нового світу без «червоного і

коричневого слуг Антихриста» необхідно, за концепцією Р. Іваничука, щоб на Тайну вечерю зійшлося людство без зрадника, без яничара, а на місці Юди повинна сидіти нова людина – з образом Божим [30, с. 290]. На підтвердження висловленого додамо думку О. Слоньовської: «Юда – це ірраціональний закон будь-якого суспільства, поки воно не прийшло до Бога» [47, с. 335].

Р. Іваничук у «Євангелії від Томи» умотивовує християнську релігію як альтернативу язичницьким віруванням. Процес органічного прийняття традицій і канонів християнства оріянами спостерігає у чужій країні апостол Тома, навіть дивуючись, наскільки близькою і зрозумілою є цьому народові Христова віра. Язичництво вже не потрібне людству. Тут читаємо: «Ніколи людський розвиток не повертався до своїх джерел, щоб наново розпочати дорогу, бо таким чином не просунувся б ні на п'ядь уперед: ми повинні нині вдосконалювати як науку духовності сушу релігію, а не повертатися до її дитинства...» [23, с. 145]. Р. Іваничук підкреслює, що основні приписи християнства, найперше милосердя і всеохоплююча любов, є «універсальними моральними цінностями, близькими і прийнятними для кожної людини на планеті» Кожен народ, за Р. Іваничуком, який прийме християнство, трактуватиме його догми по-своєму, і це породжуватиме розмаїття думок. Бо ж немає для людини диктату вищого, ніж диктат батьківщини [23, с. 80].

Як довела історія, тоталітарна ідеологія, на відміну від християнської релігії, не здатна надовго забезпечити надійне джерело духовної сили індивіда.

Для творів українського письменника характерною є актуалізація національно-історичних реалій за допомогою євангельських сюжетів. Так, отець Єпіфаній порівнює Батурина, де пролилася кров жертв московської навали, то із кривавим Содомом, то із Голгофою. Як уже зазначалось, Р. Іваничук неодноразово проводить паралель, між долею українського та ізраїльського народів, які змирилися з тихим рабством: перший – у російському полоні, другий – у єгипетському. Так, отець Єпіфаній, прагнучи спокутувати свою провину, ставить перед собою завдання «вивести весь народ з малості, як виводив Мойсей з Єгипту ситий рабським хлібом люд Ізраїля, сорок років блукаючи Аравійською пустелею в терпеливому очікуванні смерті останнього ситого раба» [28, с. 48].

Проаналізувавши антиколоніальну прозу Р. Іваничука, написану у другій половині ХХ ст. з позицій сучасності, маємо підстави стверджувати, що витворений письменником контрдискурс до

тоталітарної ідеології досягнув поставленої мети, а саме повної деконструкції колоніальних наративів в українському суспільстві. Особливо гостро зазвучали ці ідеї під час українсько-російської війни, яка розпочалася у 2014 р. Однак, сучасні українці, на відміну від персонажів Р. Іваничука, вільні від пут тоталітаризму. Сьогоднішньому поколінню не відомі страх перед імперією і можемо з упевненістю сказати, що комплекс меншовартості подолано остаточно. Істинні козаки-українці, культурні і духовні спадкоємці Івана Мазепи, Тараса Шевченка, Лесі Українки, Степана Бандери та цілої плеяди інших «будителів» народу, відчайдушно і безкомпромісно відвойовують право своєї Батьківщини і нації на свободу і життя за власними правилами.

Так, ми є свідками реальних історичних змін, про які Р. Іваничук писав у минулому сторіччі лише з надією. Світоглядно-філософські дилеми, такі як яничарство, зрада зі страху, боротьба за голови і думки, відданість ідеям християнства як альтернативи тоталітарній ідеології, особливо гостро відчуються сьогодні. З іншого боку, цілком передбачуваною і науково-обґрунтованою є політика росії, зокрема ідея «русского міра», прикриття імперських загарбницьких мотивів лозунгами про єдиний народ і культурно-духовну спорідненість націй. Однак, віримо, що прогностичною стане теза Р. Іваничука про те, що імперія, не маючи власного духовного підґрунтя, згине, а підкорені народи отримають незалежність, свободу і розквіт.

Література

1. Андрусів С. Концепція минулого в сучасній українській прозі. *Studia Philologica* : збірник наукових праць. Дрогобич : Коло, 2005. С. 19–28.
2. Андрусів С. М. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ століття. Тернопіль-Львів : Джура, 2000. 340 с.
3. Андрусів С. Ми не тимчасові на землі. *Вітчизна*. 1987. №3. С. 172–175.
4. Андрусів С. Роман Іваничук. *Історія української літератури ХХ століття*. Кн. 2. Київ : Либідь, 1998. С. 315–318.
5. Андрусів С. Сучасне українське літературознавство: тексти і контексти. *Слово і час*. 2004. № 5. С. 48–54.
6. Андрусів С. Уміти розмовляти з читачем: Роздуми над творами Р. Іваничука. *Слово і час*. 1987. №5. С. 124–128.
7. Андрусів С. Чи всякий сон пробудний? *Слово і час*. 1990. №3. С. 7–11.
8. Андрусів С. Мости між часами (Про типологію історичної прози). *Українська мова і література в школі*. 1987. №6. С. 14–20.
9. Андрусів С. ...Як на святій сповіді. *Слово і час*. 1991. № 2. С. 48–53.

10. Антофійчук В. Євангельський контекст у творчості Р. Іваничука. *Біблія і культура*. Вип. 2. Чернівці : Рута, 2000. С. 63–69.
11. Антофійчук В. І. Своєрідність трансформації євангельського сюжетно-образного матеріалу в українській літературі ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра філолог. наук : 10.01.01. НАНУ, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2002. 36 с.
12. Антофійчук В. Євангельські образи в українській літературі ХХ століття. Чернівці : Рута, 2005. 335с.
13. Арендт Х. Джерела тоталітаризму. 2-е вид. / пер. з англ. Київ : Дух і літера, 2005. 584 с.
14. Голубка Т. Я., Голубка С. М. Провісник національного відродження: про українського письменника Іваничука Романа. Львів : Світ, 1999. 91 с.
15. Іваничук Р. І. Благослови, душе моя, Господа... Львів : Провіта, 1993. 270 с.
16. Іваничук Р. Бо війна – війною... (Роман). *Жовтень*. 1989. №7. С. 20–61.
17. Іваничук Р. Бо війна – війною... (Роман). *Жовтень*. 1989. №8. С. 22–74.
18. Іваничук Р. «Вдруге в неволю не піду...». *Слово і час*. 1993. №2. С. 2–11.
19. Іваничук Р. Виховувати історією: Бесіда з письменником Р. Іваничуком / Записав П.Шкарб'юк. *Наука і суспільство*. 1986. №1. С. 54–56.
20. Іваничук Р. Держава і література. *Розбудова держави*. 1992. №6. С. 62–64.
21. Іваничук Р. Духовне здоров'я і нігілістичний вірус: Ритми перебудови *Слово і час*. 1988. № 4. С. 118–122.
22. Іваничук Р. «Історію носимо в собі...»: Бесіда з Р. Іваничуком (Записав Г.М. Штонь). *Дніпро*. 1990. № 6. С. 124–128.
23. Іваничук Р. Євангеліє від Томи. *Дзвін*. 1995. №1. С. 21–84.
24. Іваничук Р. Журавлиний крик. Львів : Каменяр, 1989. 375 с.
25. Іваничук Р. Мандрівки вольні і невольні. Спогади про дороги. *Дзвін*. 1996. № 3. С. 3–90.
26. Іваничук Р. Не щоденний щоденник (Книга перша). *Дзвін*. № 2. 2004. С. 27–62.
27. Іваничук Р. Не щоденний щоденник (Книга друга). *Дзвін*. № 2. 2005. С. 27–62.
28. Іваничук Р. Орда. Львів : Просвіта, 1992. 200 с.
29. Іваничук Р. «Прагну намалювати Україну, мов наречену у вінку». *Високий замок*. 2001. 30 березня. С. 11.
30. Іваничук Р. Смерть Юди (Триптих повістей). Львів : Червона калина, 1997. 291 с.
31. Іваничук Р. Твори : В 3 т. Т.1. Черлене вино. Манускрипт з вулиці Руської. Мальви. Київ : Дніпро, 1988. 616 с.
32. Іваничук Р. Твори: В 3 т. Т. 3. Вода з каменю. Четвертий вимір. Шрами на скалі. Київ : Дніпро, 1988. 694 с.
33. Іваничук Р. «У літературі повинна превалювати естетика». *Книжковий клуб*. 2004. № 11. С. 38–41.

34. Іваничук Р. Через перевал. Химерний роман. Львів : Літопис, 2004. 190 с.
35. Іваничук Р. І. Чистий метал людського слова: Статті до століття М.Ф. Слабошпицького. Київ, 1991. 262 с.
36. Ільницький М. М. Людина в історії: Сучасний український історичний роман. Київ : Дніпро, 1989. 356 с.
37. Ільницький М. Містерія Йорданської ночі. До 75-річного ювілею Романа Іваничука. *Дзвін*. Львів, 2004. № 5–6. С. 136–141.
38. Оруэлл Дж. Литература и тоталитаризм. Джордж Оруэлл: «1984 и эссе разных лет». М. : Прогресс, 1989. С. 244–247.
39. Павлишин М. Постколониальна критика і теорія. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2002. С. 703–709.
40. Павлишин М. Канон та іконостас. Київ : Час, 1997. 447 с.
41. Роман Іваничук: Бібліографічний покажчик / АН УРСР. Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника; уклад. Л. І. Ільницька. Львів, 1989. 87 с.
42. Роман Іваничук. «Світ зловив мене і я тішуся тим...»: До 70-річчя від дня народження письменника. *Дзвін*. 1999. №7. С. 128–177.
43. Ромащенко Л. І. Жанрово-стильовий розвиток сучасної української історичної прози: основні напрями художнього руху. Черкаси : Черкаський держ. ун-тет ім. Б.Хмельницького, 2003. 388 с.
44. Саїд Е. Орієнталізм / пер. з англ. В. Шовкун. Київ : Основи, 2001. 511 с.
45. Сенік Л. Національна ідентичність української літератури в умовах тоталітаризму: 30-ті роки і пізніше (проблема літературної опозиції) : *матеріали III конгресу Міжнародної асоціації українців: Літературознавство*. Київ, 1996. С. 44–51.
46. Сенік Л. Роман опору. Український роман 20-х років: проблема національної ідентичності. Львів : Академічний Експрес, 2002. 239 с.
47. Слоновьська О. Слід невлішого Протея. Івано-Франківськ : Плай, 2007. 684 с.
48. Слоновьська О. Чи виросла у нас уже Голгофа? (Погляд на роман «Орда» Романа Іваничука). *Дивослово*. 1994. № 5–6. С. 45–46.
49. Томпсон Е. Трубадури імперії: Російська література і колоніалізм / пер. з англ. М. Корчинської. Київ : Основи, 2006. 368 с.
50. Тоталітарна держава і політичні репресії в Україні у 20-80-і роки : *матеріали міжнародної наукової конференції, 15-16 вересня 1994 р.* / П. Панченко та ін. НАН України, Інститут історії України. Київ, 1998. 290 с.
51. Федунь О. Постколониальна критика в українському літературознавстві. *Слово і час*. 2005. № 10. С. 10–14.
52. Шкандрій М. В обіймах імперії: Російська і українська літератури новітньої доби. Київ : Факт, 2004. 496 с.

ГРАМАТИЧНІ ЗНАЧЕННЯ ТА СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ АД'ЕКТИВА У РОЗРІЗІ ПОНЯТТЯ «ПОРЯДОК СЛІВ»

Турко Ольга

Позиція мовних одиниць в структурі речень української мови визначається її граматичними особливостями, інтенцією мовця та закономірностями порядку слів. Остання категорія має понад столітню практику свого тлумачення (у кінці XIX – на поч. XX ст. було опубліковано працю «Die Wortfolge in den slawischen Sprachen» (1900) [56, с. 155–16]) та є актуальною і в сучасній лінгвістичній науці в світлі визначення синтаксичного значення мовних одиниць залежно від їхнього морфологічного представлення, стилістичного вираження тексту, акту комунікації, позиційності реченнєвого компонента відповідно до зв'язку із означуваним словом, модальності речення тощо.

Тлумачення цих та інших синтаксичних питань загалом доцільно здійснювати в парадигмі таких концептуальних положень. По-перше, в українській мові порядок слів є прескриптивним та вільний водночас, що дає чималі можливості для стилістичних засобів увиразнення і поряд із цим регламентує синтаксичну нормативність. Вільний порядок слів зумовлений як формально-граматичними, так і комунікативними особливостями мови. По-друге, речення як «певна матеріальна субстанція зі своєю структурною організацією й своїми як у складі якихось інших, більших синтаксичних одиниць, так і як самостійна, окремо взята одиниця» [41, с. 91] вибудовується на основі синтаксичних відношень та зв'язків, котрі тісно пов'язаний зі значеннєвим наповненням та комунікативним наміром тексту. По-третє, питання про порядок слів у реченнях української мови постало в руслі формально-граматичного підходу, згодом стало домінантною категорією комунікативного синтаксису. На сучасному етапі розвитку українського мовознавства окреслена проблематика актуалізується в комунікативному аспекті, як стилістичний маркер вираження авторського стилю (інверсія слів). По-четверте, стилістична парадигма української мови залежить від жанрово-стильової організації речення, тексту, а щодо художнього стилю, то у ньому визначальну роль має ідіолектність письма майстрів слова. Отож не викликає жодного сумніву необхідність розгляду стилістичного аспекту порядку слів у

реченні, чинників, що зумовлюють таке розташування (авторський задум, художні засоби тощо).

Крім цього, варто зважати на те, що діахронічній парадигмі української мови властива зміна підходів до тлумачення мовних одиниць та явищ таким чином, що кожна наступна теорія вибудовується на попередній шляхом заперечення, спростування або ж ствердження певного факту, відкриттям нового. Синхронічній парадигмі властива концептуалізація в дослідженні мови, що виражається у створенні термінологічної, методологічної та поняттєвої бази. Зокрема, представники формально-граматичного підходу (П. Ф. Фортунатов, В. К. Порожезінский, М. М. Петерсон, О. М. Пешковський, О. Х. Востоков, М. І. Греч, О. Г. Руднев, С. Й. Смаль-Стоцький, Ф. Гартнер, О. О. Потєбня, В. В. Бабайцева, М. Г. Шатух та ін.) граматичні факти визначали за функційним призначенням судження без урахування специфіки мови, її значеннєвої сторони. Як наслідок, було угруповано різні за своєю синтаксичною природою одиниці. Саме у цьому аспекті було закладено основи сучасної граматики. Представники комунікативного підходу (Дж. Л. Остін, Дж. Серль, З. Вендлер, О. В. Бондарко, А. П. Загнітко, І. Р. Вихованець, Ф. С. Бацевич, Н. В. Гуйванюк, Л. М. Марчук, С. Т. Шабат-Савка та ін.) розглядають мовне спілкування, що складається з таких компонентів, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код повідомлення. У центрі уваги дослідників є й дискурс. Відтак наукову термінологію поширює поняття комунікативно-дискурсивного підходу до аналізу певного мовного явища. З-поміж новітніх тенденцій комунікативно-дискурсивних досліджень виокремлено вивчення художньої мови як дискурсу; дослідження мовленнєвих жанрів і дискурсів різних типів; дослідження комунікативних стратегій і тактик учасників мовленнєвої взаємодії; вивчення особливостей вербального впливу – сугестії; дослідження комунікативних ролей учасників спілкування; аналіз комунікативних інтенцій у комунікативній взаємодії і різних типах дискурсу [21, с. 71].

На початку ХХ ст. у мовознавстві формуються східнослов'янська (О. О. Потєбня, С. Й. Смаль-Стоцький, Ф. Гартнер, В. І. Сімович та ін.) та західнослов'янська (В. Матезіус, Є. Курилович, Ф. Данеш, Я. Фірбас, Й. Містрік та ін.) лінгвістичні школи, котрі зробили значний внесок у теорію формально-граматичної парадигми. Концептуальними для цього розділу монографії є обґрунтування зв'язку членів речення із позицією в структурі речення, а не

частиномовною функцією (дієслово – присудок, іменник – підмет тощо); розмежування проблеми порядку слів у слов'янських мовах від проблеми синтаксичних функцій членів речення (В. Матезіус).

Представник Празької лінгвістичної школи В. Матезіус пов'язав питання порядку слів у реченнях чеської мови із «актуальним членуванням», тобто із комунікативним аспектом сучасної синтаксичної науки. Міркування В. Матезіуса базуються на положеннях А. Вейля та Г. Пауля, німецьких мовознавців, які вихідну точку висловлювання називали психологічним суб'єктом, а ядро висловлювання – психологічним предикатом. Ці міркування були в руслі тодішнього логіко-психологічного напрямку лінгвістики, у східнослов'янському мовознавстві представником якого є О. О. Потебня.

Чеські лінгвісти протиставляли актуальне членування речення формальному: вони вважали його способом залучення речення до предметного контексту, у якому речення виникає. Засобами актуального членування речення можуть бути інтонація (фразовий наголос, паузи), порядок слів, видільно-обмежувальні прислівники, артиклі, ремовидільні конструкції (непрямий додаток у пасивній конструкції зі значенням агенса), контекст [43, с. 463].

Актуальне членування речення («пропозиція» в термінології наукових праць В. Матезіуса) слід протиставляти його формальному членуванню. Якщо формальне членування розкладає склад пропозиції на граматичні елементи, то актуальне членування з'ясовує спосіб включення пропозиції в предметний контекст, на базі якого воно виникає. Основними елементами формального членування пропозиції є граматичний суб'єкт і граматичний предикат. Основні елементи актуального членування пропозиції – вихідна точка (або основа) висловлювання, тобто те, що в певній ситуації є відомим або принаймні може бути легко зрозуміле і з чого виходить мовець, і ядро висловлювання, тобто те, що повідомляє про вихідну точку висловлювання [32, С. 239–245].

Вихідний пункт висловлювання і його ядро, як зазначає В. Матезіус [32, С. 239–245], якщо вони складаються з декількох виразів, поєднуються по-різному в пропозиціях. І все ж, як правило, можна визначити, яка частина пропозиції належить до вихідного пункту висловлювання і яка – до його ядра. Звичайний порядок слів є такий: вихідний пункт – початкова частина пропозиції, ядро висловлювання – його кінець. Цю послідовність В. Матезіус називає об'єктивним порядком, бо в цьому разі ми рухаємося від відомого до

невідомого, що полегшує слухачеві розуміння сказаного. Але існує також зворотний порядок: спочатку варто поставити ядро висловлювання, а за ним розташовується вихідний пункт. Це порядок суб'єктивний. В. Матезіус довів, що явище, у якому бачили реалізацію психологічних особливостей інтерпретації сприйняття явищ та відношень об'єктивного світу в мовних одиницях, є лінгвістичним явищем. У межах речення мовознавець розрізняє: 1) основу повідомлення – те, що є відомим у певній ситуації; 2) ядро повідомлення – те, що повідомляється про основу повідомлення. Таке членування не є тотожне формально-граматичному, основними елементами якого є граматичний суб'єкт та граматичний предикат. Основними елементами актуального членування є відоме і ядро висловлювання.

Заслугою чеського мовознавця є розмежування проблеми порядку слів у слов'янських мовах від проблеми синтаксичних функцій членів речення та встановлення зв'язку інверсії та звичного порядку слів із смисловою структурою висловлювання [33, с. 251]. Функційний підхід, як довів В. Матезіус, не вичерпує питання закономірностей розташування слів у реченні.

Концептуальні положення В. Матезіуса в західнослов'янському мовознавстві продовжили розвивати такі чеські та словацькі лінгвісти: Ф. Данеш (застосовує теорію актуального членування щодо дослідження інтонації чеського речення та порядку слів у ньому, намагається погодити граматичний аспект з аспектом актуального членування); Я. Фірбас (застосовує актуальне членування в дослідженні порядку слів в англійській мові, вивчає фразову динамічність, ступінь сигналізації якої визначається порядком слів); Й. Містрік (простежує специфіку співвідношення теми і реми між частинами складного утворення, розглядає порядок слів та положення частин складного речення в словацькій мові).

У східнослов'янському мовознавстві витоки поняття «порядок слів», на нашу думку, варто вбачати в концептуальних положеннях О. О. Потєбні. Водночас у граматиці української мови Мелетія Смотрицького «Грамматіки СлавенскиА правилноє Свнтаґма» (1618), без уживання поняття «порядок слів», вказано на те, що в українській мові порядок слів спричинений комунікативним наміром мовця та граматичною природою мови. Згодом О. О. Потєбня, описуючи структуру речення української мови, вказав, що слово нерозривно пов'язане з актом мислення. Цей зв'язок представлено шляхом «внутрішньої форми»: будь-яке слово виникло, отримало своє

оформлення відповідно до ознаки предмета. Сприйняття ознак предметів мінливе, чим вище розвиток людства, тим складніше саме сприйняття, яке постійно змінюється. Відтак змінюються і слова, втрачаючи свою «внутрішню форму», набуваючи нову на нових засадах. Зміна структури мови створює безперервний розвиток. Оскільки ці зміни відбуваються не одночасно, то «поверхня мови завжди рясніє зразками різнохарактерних пластів» [42]. На конкретних матеріалах слов'янських мов О. О. Потебня здійснив історичний опис частин мови і пропозиції, реконструкцію їх на підставі «разнохарактерности» явищ.

Щодо порядку слів важливими у граматиці «Из записок по русской грамматике» О. О. Потебні є такі положення:

– підмет із залежними від нього означеннями, об'єктами стоїть першим у реченні, крім випадків інверсії [42, с. 122];

– інверсія не змінює функції членів речення [42, с. 513] (це положення потребує уточнення та зіставлення структури сучасного речення із структурою речень періоду О. О. Потебні);

– синтаксичне значення компонентів речення визначається не тільки їхньою позицією в реченні, скільки тоном мовлення [42, с. 122].

Мовознавець оперує поняттями «порядок слів», «інверсія» як такими, що вже відомі та властиві українській мові, таким чином, стверджуючи, що є фіксований, або прямий, порядок слів, є й непрямий, або інверсійний, порядок слів. Дослідження О. О. Потебні заклали домінуючу методологію аналізу мовних одиниць крізь призму психологічного прочитання граматичних явищ. Крім цього, вчення О. О. Потебні становить засади актуального членування речення, оскільки у ньому розглянуто мову та комунікативний акт як психологічні явища. В актуальному членуванні речення розглядається як багатоаспектна одиниця, яка по-різному виявляє себе на кожному з мовних рівнів.

Функційно-граматичний та стилістичний підходи до опису «ладу слів» представив І. Огієнко. Мовознавець окреслив основні закономірності порядку слів у реченні за синтаксичною функцією частин мови: «1. Підмет стоїть перед присудком. 2. Прикметникове пояснення ставиться перед іменником. 3. Прислівникове пояснення ставиться перед присудком. 4. Іменникове пояснення ставиться по присудку» [36, с. 254]. І. Огієнко звертає увагу й на стилістичний аспект застосування незвичного порядку слів – інверсії. На думку

мовознавця, інверсія є звичайна («від переставлення словоскладу зовсім не затемнюється речення» [36, с. 255]) й незвичайна («від такого переставлення зміст затемнюється й речення стає неясне» [36, с. 255]). І. Огієнко вважає, що звичайна інверсія застосовується лише в художньому мовленні, натомість незвичайну інверсію варто викоринювати із мовлення.

У розрізі поняття «порядок слів» мовні одиниці й морфологічної, і синтаксичної природи отримують свої повне трактування, оскільки їхня позиція зумовлена і формально-граматичними законами мови, і комунікативною інтенцією вислову.

Опишемо та обґрунтуємо синтаксичну природу ад'єктива. У цій науковій розвідці трактуємо ад'єктив як прикметник, а також ті морфологічні одиниці, що перейшли в прикметник. Вважаємо це поняття ширшим у контексті нашого дослідження, ніж «прикметник», оскільки аналізуватимемо його в синтаксичній структурі, де частини мови зазнають синтаксичної деривації, котра, на нашу думку, пов'язана із порядком слів у реченні, тобто із закономірностями розташування реченневих компонентів. Методологічним інструментарієм обираємо засоби формально-граматичної, комунікативної та стилістичної парадигм.

Морфологічно трактуємо ад'єктив як периферійну частину мови, що позначає ознаку предмета, має зумовлені опорним іменником словозмінні морфологічні категорії роду, числа й відмінка, функціонує в реченні як формально-синтаксичний приіменниковий другорядний член речення і як семантико-синтаксичний атрибутивний компонент (атрибутивна синтаксема) [11, с. 121], а також вторинний предикат у складі напівпредикативної ад'єктивної конструкції [47]. Окрім цього, ад'єктив може виконувати комунікативну функцію теми чи реми або входить до складу комплексної теми чи реми [11, с. 121].

Виокремлюють такі синтаксичні функції ад'єктива: *атрибутивна* (виступає в реченні узгодженим означенням до іменника, від якого залежить), *предикативна* (ад'єктив у реченні виступає іменною частиною складеного присудка при зв'язці, виражає ознаку суб'єкта і бере участь у формуванні предикативної основи речення) і *предикативно-атрибутивна* (ад'єктив у ролі присудка одночасно виступає означенням до підмета, тобто приписує підмету (суб'єкту) предикативну ознаку і водночас є означенням (атрибутом) до нього) [12, с. 95–96].

Позиція ад'єктива, спричинена порядком слів у реченні, визначає його синтаксичне значення. І. В. Кононенко зауважує, що традиційний

порядок слів в атрибутивно-іменному комплексі в українській мові може змінюватися в розширених синтаксичних умовах і залежить від прагматичного наміру мовця, актуального членування речення, семантичної організації контексту, у якому виступає субстантивне словосполучення, стилістичної характеристики конструкції [22, с. 21].

Для визначення типових моделей простого речення з ад'єктивом варто окреслити зміст поняття «модель речення».

«Безперечно, якоїсь єдиної, універсальної моделі немає та й бути, мабуть, не може ні в одній з її іпостасей. Не можна звести до якогось одного, наприклад, структурного, аналога всю різноманітність синтаксичних конструкцій, що функціонують у мові, з одного боку, і вже явно немає змоги описати граматику будь-якої розвиненої, зокрема й української, мови в межах будь-якої однієї концепції, з іншого боку, навіть якщо цю концепцію кваліфікувати на цей момент як абсолютно прийнятну» [40, с. 154].

Опис та аналіз структури речення, відтак визначення моделей речення періоду 60-их – 80-их рр. ХХ ст. базується на таких поняттях: синтаксичні зв'язки (підрядність, сурядність, координація), однадерність та багатоядерність речення, група підмета та група присудка, семантичний синтаксис, модальність, валентність, когнітивна лінгвістика та ін.

Складний знаковий характер речення як одиниці номінативної, когнітивної і комунікативної робить речення центром перетину денотативних, сигніфікативних, семантико-синтаксичних, комунікативно-граматичних і структурних значень, а головним компонентом в структурі речення є предикати (присудок), обов'язковим – суб'єкт (підмет) (О. І. Москальська). Водночас, як слушно зауважує О. І. Леута, інформативність речення часто-густо вимагає наявності валентно зумовлених реченневих одиниць [31, с. 104].

А. М. Мухін запропонував графічну модель речення – юнкційну, визначивши її для двоядерних, однадерних речень та речень з однорідними компонентами. І. С. Попова зазначає, що в юнкційній моделі зафіксовано лише кількість компонентів, що входять до висловлення, і характер синтаксичних відношень, що їх пов'язують. Не вказано на лексичне наповнення речення [40].

Оскільки способів представлення дійсності може бути кілька, але аж ніяк не безкінечна кількість, існують синонімічні та омонімічні семантичні структури (моделі речення).

Відтак була доведена теорія кореферентності синтаксичних одиниць (Н. В. Гуйванюк), тобто відношення між мовними засобами, що позначають той самий об'єкт, ознаку чи загалом ситуацію [14, с. 278].

У. Чейф пропонує когнітивну модель граматичних явищ: семантична структура → поверхнева структура → символізація → вихідна фонологія → фонетична структура [53, с. 22]. Центром цієї структури мовознавець вважає дієслово. Схема У. Чейфа побудована на теорії породження речення Н. Хомського: центральне місце відводиться синтаксичному компоненту, який складається з базового компонента та трансформаційного. Базовий компонент, своєю чергою, становить поєднання категоріальних правил, субкатегоріальних правил, словника й породжує глибинну структуру речення, яка породжує семантичний компонент, а той – семантичну інтерпретацію. Трансформаційний компонент породжує поверхневу структуру, котра породжує фонологічний компонент, той, своєю чергою, – фонетичну репрезентацію [51].

З міркувань ідеологів семантичного синтаксису важливим у контексті цього дослідження є положення про те, що семантична структура речення породжує синтаксичну репрезентацію, відтак комунікативна структура речення визначає формально-граматичну. Без сумніву, семантичний аспект необхідно брати до уваги у визначенні позиційних моделей речень із погляду порядку слів.

У сучасному мовознавстві, як зазначає О. І. Леута, превалює розуміння моделі речення як абстрактного зразка, що поєднує в собі достатню кількість ознак, які уможливають побудову речень за певними моделями [31, с. 102]. В основу своєї теорії визначення моделей речення О. І. Леута кладе такі критерії: валентність дієслова (як «спеціалізованої частини мови для вираження предиката» [31, с. 103]), морфологічне вираження складників структури (моделі). Водночас мовознавець вказує на дискусійність таких синтаксичних особливостей української мови: «1) компресія двох чи більше пропозицій у синтаксично простому речення; 2) наявність детермінантів; 3) особливості семантики складників речень» [31, с. 105–106].

«У конкретних умовах мовлення реалізація мовної моделі речення зазнає найрізноманітніших видозмін, ускладнень, перетворень, зокрема редуції, зміни порядку слів, поширення елементами-модифікаторами тощо» [34, с. 5]. Водночас визначення формально-синтаксичних моделей речень у розрізі питання порядку слів дасть

зможу зробити висновки про позицію предиката, другорядних членів речення відповідно до комунікативної структури.

Загалом ад'єктиву в простих реченнях української мови властиві такі синтаксичні значення в розрізі поняття «порядок слів»:

1) Атрибут в препозиції до означуваного слова.

У філософії поняття атрибут (лат. attribuo – надаю, наділяю) розглядається як невіддільна ознака предмета, без якої він не може ні існувати, ні мислитися. Енциклопедичний словник «Великий тлумачний словник української мови» засвідчує, що атрибут – це 1) необхідна, невід'ємна властивість об'єкта; 2) необхідна, постійна ознака. У лінгвістичних словниках поняття «атрибут» подається як синонім до поняття «означення», тобто розглядається як другорядний член речення, який відноситься в реченні до іменника або субстантивованого слова і виражає ознаку, якість чи властивість предмета [5, с. 164].

У синтаксисі простого речення атрибути традиційно розглядають як означальні поширювачі, що характеризуються такими ознаками:

- не входять до структурної схеми речення;
- здебільшого виражені прикметником та іншими узгоджуваними словами;
- спосіб зв'язку – у типових виявах – узгодження «за плинними» категоріями числа і відмінка;
- стоять перед означуваним словом;
- означуване слово – іменник (займенник);
- означають конкретизувальну ознаку предмета;
- можуть входити як до складу теми або реми, так і до складу комплексної теми чи реми [9, с. 196].

Ад'єктив в українській мові здебільшого виконує атрибутивну функцію в позиції перед субстантивом, напр., *Стара смерека зустрічала на околиці села* (І. Цюпа) / „Adj + N₁ + P₁ + Loc ((на) + N₆) + N₂”. Трансформація цього речення в *Стара зустрічала на околиці села* / „S + P₁ + Loc ((на) + N₆) + N₂” шляхом зміни позиції ад'єктива із атрибутивної на позицію базового суб'єкта відповідно до прямого порядку слів спричинила субстантивацію прикметника. Окрім цього, ознака за віком і у першому, і у другому реченні зберігає своє семантичне значення (семантичне значення ад'єктива – виражати назву ознаки), водночас у другому реченні додається семантика на позначення особи жіночої статі (флексійна морфема -а (пор. флексійна морфема -ий на позначення чоловічої статі)).

«Пристосування прикметника виконувати роль іменника – називати уже не ознаку предмета, а сам предмет – супроводжується одночасною трансформацією граматичних категорій роду, відмінка і числа. Із словозмінних і залежних категорій відмінка і числа перетворюються на словозмінні, але незалежні категорії. Подібно до іменника, трансформовані прикметники вступають у валентний зв'язок із дієсловами-присудками і чисельно характеризують предмети, категорія роду із словозмінної стає класифікувальною; прикметник «присвоює» собі граматичне значення роду опущеного іменника, втрачаючи здатність змінюватися за родом, при цьому субстантивовані лексеми зберігають морфологічну форму прикметника» [2, с. 139].

2) Атрибут в постпозиції до означуваного слова. Така позиція зумовлена комунікативною інтенцією мовця маркувати семантичне значення ад'єктива, напр., *Зітхають свіжістю дівочою акації...* (В. Симоненко) / „P₁ + N₅ + **Adj** + S”. Ця позиція сформована шляхом непрямого порядку слів у реченні. Оскільки в реченні, зазначає С. І. Кокоріна, є два граматичні значення: значення предикативності, властиве усім реченневим конструкціям, й інформативне значення – спосіб представлення дійсності, то, на нашу думку, непрямий порядок слів, не змінюючи значення предикативності, змінює значення як інваріантне до варіативного. Очевидно, про це свого часу писав О. О. Потебня [42], аналізуючи поняття «порядок слів» (див. вище).

3) Предикат.

З огляду на те, що без предикативності та модальності мовленнєва одиниця не може бути реченням як увиразник мовного спілкування, окреслимо та проаналізуємо зміст понять «предикативність» (відношення думки до фактів дійсності) та «модальність» (характер авторського співвідношення думки з фактами дійсності).

Поняття «предикативність», «предикація», «предикатність» та «предикат» відрізняються не лише дериваційним оформленням, але й змістовим наповненням. Ці поняття виникли в логіко-психологічному аспекті (О. О. Потебня, М. Овсянко-Куликовський), відтак активно використовувалися у семантико-синтаксичній парадигмі речення (І. Р. Вихованець, О. В. Кульбабська), були запозичені комунікативною (Н. В. Гуйванюк, А. П. Загнітко, М. В. Всеволодова) парадигмою.

У сучасному мовознавстві предикативність витлумачують по-різному:

- граматичне втілення предикації (відношення між предикатом та його актантами) [А. П. Загнітко [18, с. 144], О. В. Кульбабська [27] О. М. Дуброва [16, с. 18–19];
- ознака речення (І. Р. Вихованець [9]);
- синтаксична категорія (І. Р. Вихованець [10, с. 520], А. О. Парфіненко [37, с. 299]);
- властивістю присудка (І. Р. Вихованець [10, с. 520]);
- комунікативна надкатегорія (М. В. Мірченко [34, с. 26]).

Предикацію виокремлюють не всі лінгвісти, водночас ті науковці, котрі торкаються цього поняття, визнають предикацію як пропозицію, глибинну структуру речення (О. В. Кульбабська [24, с. 247]); семантико-синтаксичне ядро речення, що стосується суб'єктно-предикатних відношень (І. Р. Вихованець [8, с. 29]). Предикація – семантико-синтаксична категорія речення, що стосується суб'єктно-предикатних відношень у їхньому абстрагованому від комунікативних категорій модальності, часу, особи й актуального членування речення вияві [8, с. 29]. Таким чином, предикація відбиває акт творення семантично елементарного простого речення, що є знаком однієї ситуації [24, с. 109].

Розрізняють первинну предикацію, яка формує речення, представлену, зокрема, дієсловом-присудком, вираженим особовою формою; та вторинну предикацію, яка не має самостійного модально-часового значення, ускладнює речення, виявляється в приписуванні предмету (або іншому об'єкту) певної ознаки. Крім цього, компоненти із вторинною предикацією завжди семантично й граматично залежать від структур із первинною предикацією та існують на їх тлі [25, с. 109].

У цьому дослідженні ми трактуватимемо предикативність і предикація як конкретне і абстрактне у мовленнєвому моделюванні дійсності мовцем.

Предикатність речення полягає в його організації навколо предиката і в його суб'єктно-предикатному членуванні. Предикативність – структурна основа речення, котра утворює та репрезентує речення; напівпредикативність – особливий спосіб поширення предикативного сполучення, за якого залежний компонент речення перебуває одночасно у подвійному підпорядкуванню присудку та підмету або присудку і додатку (О. С. Попов). Категорія напівпредикативності вирізняється додатковим повідомленням, синтаксичною розчленованістю, окремішністю, відносною автономністю [7, с. 128]. Напівпредикативність – синтаксична

категорія, що виформовується на базі предикативності основного складу речення та вказує на додаткову (другорядну) процесуальну ознаку предмета [26, с. 8].

Семантичний зміст речення представники цього напрямку розуміють як систему відношень, яку організовує предикат – центральний компонент речення. Предикат зумовлює кількість компонентів на позначення предметів і визначає їх семантичні ролі (функції).

«У кваліфікації предиката як особливої синтаксичної і семантичної категорії наявні різні підходи як похідні загального розуміння речення – у формально-синтаксичному, семантичному, комунікативному й логічному вимірах. Їх можна експлікувати в таких основних тлумаченнях: 1) предикат – формально-граматична категорія синтаксису, тобто те саме, що й присудок (граматичний предикат); 2) предикат – семантична категорія синтаксису (семантичний предикат); 3) предикат – основний зміст повідомлення, його ядро, рема (комунікативний предикат); 4) предикат – частина речення, що корелює з предикатом судження (логічний предикат); 5) предикат – носій активної валентності (валентний предикат)» [19].

Вивчення типології предикатів у зарубіжному мовознавстві пов'язано з працями таких вчених, як Л. Теньєр (висунув поняття актантів – залежних від дієслова «супровідників» дії), Ч. Філлмор (дієслову та його «супровідникам» присвоює статус глибинних категорій, а потім установлює конкретні дієслівні супровідники, або актанти, які й стали виступати в якості глибинних відмінків), У. Чейф (виокремлює три основні типи предикатів: стану, процесу й дії, проміжне місце посідають предикати дії-процеси).

Л. В. Щерба виокремлює такі предикати: 1) предикат зі значенням дії, процесу (виражаються дієсловом); 2) предикат стану (виражається зв'язкою плюс слово категорії стану); 3) предикат якості (виражається зв'язкою плюс прикметник), який відповідає за морфологічними ознаками певним частинам мови; О. М. Селіверстова – дії, процесу, стану, властивості, якості, явища, класу.

В українському мовознавстві типи предикатів виокремили І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко. Зокрема, І. Р. Вихованець розробив шестикомпонентну класифікацію, згідно з якою предикатні синтаксеми семантико-синтаксичної структури простого елементарного речення диференціюються на чотири основні типи: 1) предикати дії, що позначають діяльність, породжувану суб'єктом-діячем; 2) предикати процесу, які не передбачають активного

виконавця дії, а стосуються суб'єктів змінних станів; 3) предикати стану, орієнтовані на пасивність суб'єкта і пов'язані з його непостійною характеристикою; 4) предикати якості, що позначають постійну ознаку предмета. У межах предикатів стану І. Р. Вихованець виокремлює локативні предикати, які вказують на стан предмета в просторовому плані, і кількісні предикати, які характеризують предмет з означено-кількісного й неозначено-кількісного боку [9; 6].

А. П. Загнітко розрізняє такі предикати: 1) предикат дії; 2) предикат руху; 3) процесуальні предикати; 4) предикати існування; 5) предикати стану; 6) предикати володіння; 7) предикати сприйняття; 8) предикати місцеперебування; 9) предикати кваліфікації; 10) предикати якісної характеристики предикації; 11) предикати тотожності; 12) предикати відношення; 13) предикати модального відношення [17].

Таким чином, категорійне становлення понять «предикативність», «предикація», «предикатність» співвідноситься з парадигмами аналізу речення – формально-граматичною, семантико-синтаксичною та комунікативною. Залежно від того, що перебуває у фокусі дослідження, диференціюється категорійне вживання.

Модальність – комплекс суб'єктивних значень, які виражає мовець, вступаючи в акт спілкування і стаючи автором висловлювання; актуалізаторами модальності виступають персоналізація, часова і просторова локалізація (Т. В. Шмельова).

Формально-граматичним ядром вираження модальності у реченні виступає категорія способу: дійсного, умовного, наказового – у її співвідношенні з такими семантичними ознаками, як імперативність, гіпотетичність і реальність [13, с. 18].

Модальність співвідноситься з категорією модуса як його складник [35, с. 16]. Модус – «дискурсивна категорія, що фіксує в тексті результат пізнавального процесу мовця, спрямованого на ту чи іншу ситуацію, що стала об'єктом авторської референції, рефлексії та аксіології» [35, с. 19]. Модуси сприйняття, осмислення і зображення реалізуються в модальності: кожному модусу відповідає свій набір модальностей, тобто модус становить «метакатегорію, що центрує різні модальні категорії, об'єднані за ознакою суб'єктивності» [35, с. 20].

Категорією формально-граматичного синтаксису є валентність, що визначає «власне-синтаксичний статус члена речення, центральний чи периферійний, відповідно до ієрархії субстанціальної синтаксеми, з якою він корелює, у валентності предиката» [30, с. 4]. У семантико-

синтаксичному аспекті валентність виступає як здатність предиката поєднуватися з компонентами засобами семантики та модальності [1, с. 189]. Валентність предиката буває лівобічною і правобічною. Предикат є носієм активної валентності, оскільки визначає кількість і специфіку іменникових компонентів як носіїв пасивної валентності [30, с. 4].

Зауважимо, що формально-граматичний підхід не давав вичерпної характеристики низки синтаксичних одиниць та явищ, зокрема подвійної природи окремих членів речення (дуплективи), відокремлених компонентів (напівпредикативних апозитивних, ад'єктивних, субстантивних одиниць), ролі звертання та вставних / вставлених компонентів речення тощо. Відтак починає зароджуватися семантичний синтаксис, в руслі якого порядок слів у реченні був поза лінгвістичним фокусом мовознавців. Утім категорії предикативності, модальності, валентності та ін., що розглядали мовознавці, перебувають у тісному зв'язку із порядком слів у реченні. Тобто семантико-синтаксичний підхід становив перехідний етап між формально-граматичною та комунікативною парадигмами.

Ад'єктив із синтаксичним значенням предиката становить частину складеного іменного присудка у постпозиції та препозиції до суб'єкта дії, напр., *День був вітряний* (О. Гончар) / „S + cop (бути) + P₁ (Adj)” або без дієслова-зв'язки, напр., *Слова ласкаві, та думки лукаві* (Нар. тв.) / „S + P₁ (Adj), (та) S + P₁ (Adj)”;
Яка чудесна кожна мова! (Д. Білоус) / „Partic + P₁ (Adj) + Pron + S”.

«Різновидом предикативного вживання прикметникових форм є випадки їхньої придієслівної позиції у подвійному присудкові. У лінгвістичній літературі такі прикметники називають предикативними означеннями або предикавтиними прикметниками» [11, с. 126]. Синтаксично такі конструкції кваліфікують як подвійні (інші терміни – складний, дієслівно-іменний) присудки. І. Р. Вихованець [9], А. П. Загнітко [17], І. К. Білодід [46] та ін. трактують такі сполуки як подвійні (складні) присудки, утворені двома повнозначними словами – дієсловами зі значенням руху чи іншої дії в поєднанні з прикметниками, напр., *Наталка прибігла сердита, задихана* (О. Гончар) / „, S + P₁ (Vf) / P₁ (Adj) + P₁ (Adj)” → 1) *Наталка прибігла*, 2) *Наталка була сердита, задихана*.

Б. М. Кулик [23], Г. О. Піскун [38] та ін. зараховують до цього типу ще й присудки, утворені поєднанням дієслова з іменником, напр., *На уроках сиділа без хустки, мабуть, жаліла обнови...* (Ю. Збанацький).

У навчальному посібнику «Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання» за ред. І. І. Слинька, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянської ці синтаксичні одиниці протрактовано як складений іменний присудок із повнозначною зв'язкою [45, с. 151]; М. Я. Плющ та О. Ю. Грипас витлумачують їх як простий дієслівний присудок та другорядний член речення – факультативний компонент речення з атрибутивно-обставинним значенням чи дуплексив [39, с. 168–169].

Р. О. Христіанінова стверджує, що «подвійний присудок являє собою специфічний тип присудка, що утворений унаслідок об'єднання простого дієслівного і складеного іменного або двох простих дієслівних присудків. У формально-граматичному аспекті він є складним членом речення, який виникає в процесі об'єднання двох простих елементарних речень в одне просте ускладнене, у семантико-синтаксичному аспекті подвійний присудок позначає складну предикативну ознаку. Відповідно до морфологічного вираження подвійні присудки розпадаються на два різновиди – дієслівно-іменні та дієслівні» [52].

Зараз в теоретичних напрацюваннях із синтаксису спостерігаємо нечітке розмежування понять «подвійний (складний) присудок» і «дуплексив». Дискусійним постає зарахування до задекларованого типу багатоелементних (тричленних і чотиричленних) присудків (А. П. Загнітко, Г. О. Піскун). Тепер функціонують три терміни на позначення присудків, виражених зазначеними вище формами, – «подвійний», «складний», «дієслівно-іменний».

Отож синтаксичне значення ад'єктива у ролі предиката у наведених реченнях спричинено такими лінгвістичними факторами:

– позицією (після суб'єкта дії), котра відповідає прямому порядку слів, тобто для предиката це завжди позиція після суб'єкта;

– предикативним маркером (дієслова-зв'язки), який в силу своєї дієслівної природи має перевагу на іншими компонентами речення, відтак його валентна спроможність вагоміша;

– комунікативним маркуванням ад'єктива (пор. *Білі вітрила* / „**Adj** + **S**” і *Вітрила білі* / „**S** + **P₁ (Adj)**”, що змінює прямий порядок слів, надаючи ад'єктиву позицію після суб'єкта і в такий спосіб маркуючи як предиката.

Зауважимо, що речення становить елементарну комунікативну одиницю та забезпечує суб'єктивність – фундаментальну якість мовлення [3]. Якщо смислова організація речення забезпечує компанування інформації, у т. ч. й суб'єктивної (модальної), то

комунікативна – ієрархію цієї інформації, котра здійснюється суб'єктивно, залежить від перебігу спілкування, поінформованості співрозмовників, цілей спілкування (Т. В. Шмельова), тобто від комунікативної ситуації та комунікативної інтенції.

4) Напівпредикат.

Напівпредикативність в сучасному українському мовознавстві витлумачують як «синтаксичну категорію ускладненого простого речення, яка вказує на додаткове повідомлення», представлена дієприслівниковими, дієприкметниковими та прикметниковими зворотами і зреалізовується завдяки «змістовому та інтонаційному вирізненню – відокремленню» [50, с. 370].

Напівпредикативність співвідноситься з предикативністю речення, порівняймо: поєднання підмета і присудка утворює предикативність (Ф. І. Буслаєв, О. О. Потебня, О. О. Шахматов); будь-яке речення виражає думку, отже, у кожному реченні є предикативність (О. М. Пешковський); а також – при відокремленні виникають напівпредикативні відношення (вторинна предикативність), що зумовлюють перетворення монопредикативного речення в поліпредикативне (С. В. Литвиненко); напівпредикативність – суб'єктно-предикативне відношення, яке полягає в характеристиці предмета за якістю, властивістю, належністю до того чи іншого роду й подіб. (А. Ф. Прияткіна); ускладненому реченню властивий такий тип синтаксичного зв'язку, як додаткова предикативність (напівпредикативність), яка має два види: пряму (відокремлена прикладка) та непряму (відокремлений додаток) (К. Ф. Шульжук); напівпредикативність (додаткова предикативність) – це синтаксичне значення, що частково збігається з предикативним, але не утворює речення (А. П. Загнітко); напівпредикативність – синтаксична категорія, що виформовується на базі предикативності основного складу речення та вказує на додаткову (другорядну) процесуальну ознаку предмета (О. В. Кульбабська) та ін.

Окрім цього, напівпредикативність є текстовою трансформацією поліпредикативності складного речення, що засвідчує можливість перетворення ускладненого простого речення на складне й навпаки, або «у напівпредикативних конструкціях нейтралізовано з морфологічного погляду самостійне вираження власне предикативних категорій часу і модальності, граматичне значення яких тут визначається на тлі основної предикативності ускладненого простого речення» [50, с. 370]. Щоправда, у працях, присвячених формально-граматичному аспекту синтаксису, натрапляємо на тлумачення

напівпредикативності як особливого способу поширення предикативного словосполучення, коли підрядний (підпорядкований) компонент речення перебуває одночасно в залежності від підмета й присудка або присудка й додатка (прямого, непрямого) (А. С. Попов). Очевидно, йдеться про синтаксичні відношення між предикативною основою й другорядними членами речення, про валентність предиката зрештою [55, с. 22–23].

О. В. Кульбабська вважає синтаксичними одиницями вторинної предикації сурядні ряди присудків; вокативні конструкції; пояснювально-уточнювальні звороти; напівпредикативні конструкції; детермінантні поширювачі; означальні, об'єктні або обставинні поширювачі інфінітивного типу; члени речення, що виражені деварбативами; означальні поширювачі; обставинні поширювачі [25, с. 110].

Відокремлені звороти трактують в комунікативному аспекті як прості синтагми (О. С. Мельничук), компоненти тема-рематичного висловлювання (М. О. Вінтонів), актуалізатори комунікативно-модальних інтенцій мовця (С. Т. Шабат-Савка). «Напівпредикативні ад'єктивні компоненти як синтаксичне явище варто розглядати в контексті, оскільки їхня функція в інформаційній будові тексту залежить від контактного / дистантного розміщення конструкції щодо означуваного слова та інших морфологічних чи синтаксичних чинників» [28, с. 495].

У напівпредикативних ад'єктивних конструкціях вторинний предикат має здатність сполучатися із синтаксемами субстанціального типу: суб'єктної, об'єктної, інструментальної, адресатної, локативної [29, с. 14]. Крім цього, напівпредикативні конструкції можуть ускладнюватися вторинними предикатно-адвербіальними синтаксемами (часу, причини, способу дії), тобто валентно непрогнозованими компонентами [47, с. 338].

Позиційно напівпредикат-ад'єктив стоїть здебільшого після означуваного слова, напр., *Вершини гір, од снігу білі, сліпучо сяють навкруги* (М. Луків) / „S + N₂ + ((од) N₂ + P₂ (Adj)) + Adv_{mod} + P₁ + Adv_{loc}” → 1) *вершини гір сліпучо сяють навкруги*, 2) *вершини гір од снігу білі*.

Напівпредикативність властива тим ад'єктивам, котрі позиційно вступають у синтаксичні відношення із базовим суб'єктом (S) або субстантивним / субстантивованим предикатом (P₁) та можуть шляхом трансформації реченневої структури виражати предикативну функцію, напр.: *Як я, бідна, тут горюю, прийди подивися* (І. Котляревський) /

„(як) S + P₂ (**Adj**) + Adv_{loc} + P₁” (синтаксичне значення ад’єктива визначено семантико-синтаксичним відношенням до особового займенника або іменника власної назви, що виконує функцію суб’єкта) → 1) *я тут горюю*, 2) *я бідна*.

Таким чином, «за переміщення прикметника в інші (неприкметникові) синтаксичні позиції він втрачає типові для нього граматичні ознаки й набуває відповідних ознак іншої частини мови» [11, с. 125].

Заслуговує на увагу субстантивізація ад’єктива (прикметника), котра надає йому субстантивних ознак: категорії роду, числа і відмінка перетворюються на автономні категорії, характерні іменнику; відбувається зміщення функціонального діапазону форм із ознакових на суб’єктні, об’єктні, адресатні тощо. Зберігаються лише прикметникові флексії [11, с. 126], напр., *Не слухала стара мати, Робила, що знала* (Т. Шевченко) / „P₁ + **Adj** + S ” і *Не слухала стара, Робила, що знала* / „P₁ + S (**Adj** → N₁)”. В деяких випадках ад’єктиви однозначно вказують на суб’єкта дії, напр., *Все бачила чорнобрива, Сохла і мовчала* (Т. Шевченко).

Пролити світло на синтаксичні значення ад’єктива допомагає комунікативна парадигма. Комунікативність речення (та функціональних заміників речення) полягає в тому, що воно виступає засобом спілкування носіїв мови, засобом формування, вираження думки, почувань, емоцій [20, с. 330].

У комунікативному аспекті «порядок слів» має таке трактування: порядок слів та інтонація (місце розташування фразового наголосу) є основними засобами вираження актуального членування речення; виокремлення об’єктивного та суб’єктивного порядку слів; окреслення інтенції мовця шляхом граматичного моделювання речення; теморемне членування мовного потоку з урахуванням позицій синтаксичних компонентів (І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, Н. В. Гуйванюк, І. І. Слинко, А. П. Загнітко, О. В. Кульбабська та ін.).

Комунікативна структура речення спрямована у сферу мовлення, де речення становить одиницю мовлення і розглядається у співвідношенні з такими категоріями, як комунікативна предикативність, настанова (реалізується в категоріях розповідності, питальності, спонукальності, бажальності, ірреальної умови) й актуальне членування речення (грамема теми, грамема реми) [34, с. 8, 26]. До цих компонентів комунікативної структури речення доцільно долучити комунікативну інтенцію.

Комунікативна предикативність – надкатегорія, яка виражає стосунок змісту речення до дійсності, формує речення як комунікативну одиницю і складається з підкатегорій часу (грамеми теперішнього часу, майбутнього часу і минулого часу), модальності (грамема реальності, грамема потенційності, грамема ірреальності), особи (грамема мовця, грамема адресата мовлення, грамема не-учасника комунікації) [34, с. 26]. Н. Д. Арутюнова зауважує, що в мовах із довільним порядком слів вибір структури дієслівного речення обумовлений денотатом (позначає фрагмент дійсності), а комунікативна функція підмета і присудка ослаблені, для виявлення комунікативної функції речення використовують актуалізатори (модальні слова, звертання, експліцитна модальність та ін.).

Серед засобів вираження актуального членування речення виокремлюють фонетичні, синтаксичні й лексико-граматичні:

– фонетичні засоби: логічний (фразовий) наголос та інші інтонаційні засоби (паузи, темп вимови тощо);

– синтаксичні засоби: порядок слів, аналітичні синтаксичні морфеми (частки), деякі синтаксичні конструкції; аналітичні синтаксичні морфеми увиразнюють позицію реми, яка виноситься в препозицію і має виразне стилістичне забарвлення;

– лексико-граматичний засіб: повтор слів, поділ речення на тему і рему (крім реплік-відповідей діалогічного мовлення) може здійснюватися по-різному, залежно від позиції фразового наголосу [20, с. 333–334].

Комунікативна інтенція – це «міжрівнева категорія, особливий лінгвістичний феномен із притаманним йому планом змісту, який виформовують інтенційні потреби мовця, та планом форми, вербалізованої різноранговими мовними одиницями синтаксичного, морфологічного та лексичного рівнів. Синтаксичні одиниці слугують доміантними складниками вербалізації інтенції. Морфологічні та лексичні одиниці свій інтенційний потенціал і функціональну довершеність реалізують у висловленні, дискурсі – у реальних мовленнєвих репрезентантах, важливих для процесу комунікації» [54].

Водночас актуальне членування зумовлює видозміну граматичної будови речення: порядок слів і фразовий наголос. У реченні виокремлюють: 1) основу повідомлення – те, що є відомим у певній ситуації (тема/дане); 2) ядро повідомлення – те, що повідомляється про основу повідомлення (рема/нове). Тема характеризується такими ознаками: 1) вихідний пункт висловлення; 2) менш значуща актуально, ніж рема; 3) частина речення, яка відома і зумовлена попереднім

контекстом. Для реми притаманні такі диференційні ознаки: 1) містить те, що повідомляється про тему; 2) актуально значущіша, ніж тема, є носієм основного змісту повідомлення, комунікативним центром висловлення; 3) виступає носієм «нового». «Тема – та частина речення, яка містить відому інформацію, на ній ґрунтується наступне розгортання думки; вона зумовлена ситуацією спілкування чи контекстом і поєднує дане речення з попереднім. Рема – та частина речення, у якій міститься основний зміст висловлення, його ядро, те нове, що повідомляється у даному реченні» [50, с. 14], напр., *Рідну, добру, у крові умиту, ^{тема} я тебе нікому не віддам^{рема}* (А. Милишко); *Він стояв на кормі з веслом, ^{тема} суворий і красивий, ^{рема} і дивився вперед поверх нас^{тема}* (О. Довженко).

Синтаксичні значення ад'єктива в комунікативній парадигмі тісно пов'язані із його значеннями у формально-граматичній парадигмі, вербалізовані лексико-семантичними одиницями відповідного порядку слів (формується залежно від комунікативної інтенції) та, здебільшого, зумовлені прикметниковою природою ад'єктива – виражати означу предмета:

– постпозиція до означуваного слова спричиняє комунікативне маркування ад'єктива та напівпредикативність через порядок слів, напр., *Місяць над рікою, **примарний і тонкий**, прорізав тишу* (В. Сосюра) (комунікативна інтенція вербалізована епітетами);

– препозиція до означуваного слова у формі іменника власної назви виражає комунікативне значення ад'єктива на позначення стану особи, напр., *Зовні **спокійний**, Петро жив усі ці місяці якоюсь внутрішньою тривоگوю* (Н. Рибак) (комунікативна інтенція вербалізована прикметником із семантикою емоційного стану);

– частини складеного іменного присудка, напр., *День був **ясний, сонячний, проте холодний*** (Ю. Мушкетик) (предикативне синтаксичне значення вербалізоване називанням ознаки суб'єкта).

Оскільки інтонація як засіб комунікативного увиразнення зреалізовується у т.ч. й шляхом синтагматичного членування речення, окреслимо позицію ад'єктива в такій площині.

Термін «синтагма» в українському мовознавстві відомий з кінця XVI ст. завдяки праці М. Смотрицького «Грамматіки СлавенскиА правилноє Свнтагма» (1618), про яку згадано вище. Однак термін «синтагма» в граматиці пов'язаний з етимологією др.-грецьк. σύνταγμα, букв. «співпорядок», «порядок», оскільки автор користувався грецькою граматиною відомого візантійського вченого К. Ласкаріса, грецькою й латинською граматиками Ф. Меланхтона та латинською граматиною

славетного португальського філолога Е. Альвара, що вплинули на трактування терміна «синтагма».

Термін «синтагма» ввів та обґрунтував у мовознавчій науці Ф. де Соссюра, трактуючи це поняття як виняткову мовленнєву одиницю, що належить до сфери мови. Мовознавець визначив такі ознаки синтагматичного членування речення: лінійність; значення цілого визначається його частинами, значення частин – їхнім місцем у цілому, тобто взаємозв'язок елементів з постпозиційними та препозиційними елементами [44, с. 128]; функційність одиниць усіх мовних рівнів.

Релевантними у трактуванні синтагми є такі її риси: синтагма – синтаксичне й семантичне поняття; синтагми утворюються в мовленні для позначення складних понять, які виникають у процесі мислення й відображають дійсність; синтагми наповнюються конкретним смисловим змістом у контексті мовлення; смисл синтагми залежить від смислу цілого речення, контексту; синтагма – найпростіша смислова одиниця; синтагма – активна категорія стилістичного синтаксису (Л. Б. Щерба, В. В. Виноградов).

Зв'язок закономірностей порядку слів у слов'янських реченнях із синтагматичним членуванням довів О.С. Мельничук: «Сукупність явищ порядку слів в українській мові зводиться до взаємного розташування синтагм у реченні і до взаємного розташування лексичних членів синтагм у простих синтагмах, і тому традиційний підхід до вивчення порядку слів поза зв'язком із синтагматичним членуванням не дав і не може дати ніяких результатів» [33, с. 432]. За визначенням мовознавця, синтагма – «інтонаційно-смисловий комплекс у складі речення чи ширшого тексту» [33, с. 435]. О. С. Мельничук розрізняє синтагми за ступенем членування на синтагми першого ступеня членування щодо наявного чи уявного контексту, другого ступеня членування, третього ступеня членування і т. д. [33, с. 256].

Відтак порядок слів як носіїв різної смислової ваги в реченні розглядали в межах синтагматичного членування реченнєвої структури. Поняття «синтагма» в сучасному мовознавстві має два значення: 1) «сполучення або злиття двох суміжних мовних одиниць будь-якого рівня, розташованих у певній лінійній послідовності в мовному потоці»; 2) «ритмо-інтонаційна єдність, мовленнєвий такт, що складається з одного чи кількох слів, об'єднаних у смислового та інтонаційному відношенні» [50, с. 544–545].

«Практичне значення ролі синтагми в мовленні полягає у тому, що синтагма конкретизує значення слів у мовленнєвій площині, дає відповіді на питання про семантику висловлювання. Моделювання речення визначається синтагмою як структурно-змістовим фрагментом: речення з його компонентами (членами речення) слугує засобом побудови синтагми. Порядок слів у реченні, спричинений комунікативним наміром мовця, визначається граматичними закономірностями» [49, с. 198].

Напівпредикативні ад'єктивні одиниці становлять окрему синтагму, напр., *Настав / довгожданий ранок, // **теплій,** / **прозорий,** / щедро обситаний позолотою сонця* (Я. Баш) (ад'єктиви виражають однорідні прикметникові синтагми). Ад'єктив у синтаксичному значення атрибута становить частину синтагми, напр., *Тоненький струмок диму // поволі піднявся над сторожкою, / понад віттям дерев* (Гр. Тютюнник) (ад'єктив входить до складу іменникової синтагми).

У монографії за загальною редакцією І. К. Білодіда «Сучасній українській літературній мові» відокремлені члени речення описано як один із виявів синтагматичного членування: «Питання про відокремлені члени речення повністю належить до розділу про синтагматичне членування. У явищі відокремлення йдеться не про якісь відмінності у морфематичному оформленні відокремлюваних і невідокремлюваних членів речення і не про відмінності в структурі відповідних словосполучень, а лише про те, яку роль виконують дані члени речення в синтагматичному членуванні речення... Найбільш звичайним у літературній мові є відокремлення означень, особливо узгоджуваних. За винятком зв'язку означень з означуваними займенниками, відокремлення чи невідокремлення цих другорядних членів є звичайним проявом синтагматичного членування і зводиться до того, що при відокремленні простого чи поширеного означення воно виділяється в окрему просту (рідше складну) синтагму, співвідносну або й не співвідносну з тією, до якої належить означуване, тимчасом як невідокремлене вживання означення завжди є вживанням його лише як складової частини простої синтагми, до якої входить і означення» [46, с. 484–485]. Згодом читаємо: «Синтагматична природа напівпредикативних ад'єктивних конструкцій різноманітна, такі відокремлені звороти можуть бути основною, вихідною або додатковою синтагмою щодо співвідносних синтагм. Проте найчастіше ад'єктивні комплекси виступають однорідною синтагмою у стосунку до основної предикативної частини речення [48, с. 153].

Синтаксичне значення ад'єктива в комунікативній парадигмі зумовлене його маркуванням як реми, напівпредикативного ад'єктивного компонента як окремої синтагми, а також дискурсивно-жанровими виявами категорії інтенції.

Багаті виражальні можливості властиві ад'єктиву у стилістичній парадигмі, котра виявляє широкий спектр функцій, увиразнених самантикою ад'єктива, морфологічною природою та позиційним розташуванням в структурі речення. Зокрема, виокремлюємо такі стилістичні функції.

Художньо-образна функція (найбільш розлого вербалізована ад'єктивом в силу його морфологічної природи), напр., *Сердитий вітер завива* (Т. Шевченко) / „**Adj** + **S** + **P₁**” (позиція перед суб'єктом дії маркує його атрибутивне значення вербалізацією епітетом). Стилiстично ад'єктиву властиві широкі образно-виражальні можливості, напр., *жива душа* (оксиморон).

Увиразненню комунікативної інтенції тексту сприяє інверсія, напр., *Ми думаєм про вас. В погожі літні ночі, В морозні ранки, і в вечірній час, І в свята годинкі, і в дні робочі Ми думаємо, правнуки, про вас* (В. Симоненко) / „**S** + **P₁** + (про) **N₄** ... + (в) **N₄** + **Adj** + (в) **N₄** + **Adj** ...” (позиція після означуваного слова спричиняє інверсію, котра логічним наголосом маркує ад'єктиви).

Уточнювально-описова функція частіше зреалізовується в науковому та офіційно-діловому стилях мовлення з метою конкретизації, називання ознакових властивостей предметів, явищ, назв ділових паперів, напр., *Глобальні інтеграційні процеси сучасного світу – об'єктивна тенденція розвитку всіх сфер суспільного життя* (з монографії) / „**Adj** + **Adj** + **S** + **Adj** + **N₄** + **Adj** + **P₁** ...” (позиційно ад'єктив стоїть перед означуванним словом, вербалізується відносними прикметниками); *пояснювальна записка, відповідальна особа* / „**Adj** + **S**”.

Емоціо-експресивна функція. Емоційність мовних одиниць зумовлена емоційним станом мовця, його ставленням до оточуючого світу, що виражаються у вигляді переживання. Емоційність продукує, але не визначає експресивність: якщо емоційність є наслідком одного чинника, то експресивність – кількох; експресивність – внутрішнє явище, емоційність – зовнішнє [4, с. 19]. У стилістиці натрапляємо на розуміння емоційності та експресивності як неподільних та взаємодоповнювальних категорій. Зокрема, «експресивне тісно пов'язане з емоційним, а емоційне невідривне від інтелектуального. Емоційне й експресивне надають мовленню схвильованості, динаміки,

переконливості, забезпечують яскравий виклад думок. Тому в стилістиці прийнято вживати єдиний термін емоційно-експресивні засоби» [15, с. 12].

Емоційність визначається часто-густо загальним змістом контексту, експресивність – як одним словом, так і конструкцією; емоційність має психологічну основу, є проявом людської реакції на певні зовнішні подразники, хоча й виражена у внутрішньому світі людини; експресивність охоплена мовною сферою, зреалізовується лінгвістичними засобами. Синтаксичні засоби української мови за своєю природою спеціально призначені для організації експресивності в реченні, яка тісно пов'язана з його змістом, експресивність виявляється на синтаксичному рівні.

Ад'єктив створює певний емоційний настрій у читача через вербалізацію епітетами, емоційно маркованими прикметниками, напр., *Нічне ув'язнення, тасмні судилища, нескінченні допити і підглядання, моральні і фізичні знущання й упокорення, катування, морення голодом; нечестиві слідчі й судді, а перед ними я, безборний в'язень-каторжник, німий свідок церкви*» (Й. Сліпий) / „Adj + S”, „Adj + P₃” – типові моделі наведеного речення.

Ідентифікаційно-номінативна функція зреалізовується у тому разі, коли ад'єктив називає особу, предмет за національністю, видом діяльності, функціональним призначенням, напр., ... *друїдський жрець ... відкрив спосіб* (В. Кожелянко) / „Adj + S + P₁”, ... *мандрівний мудрець ... уявив себе малою рухливою річчю Простору – шаховою фігурою* (В. Єшкілев) / „Adj + S + P₁... + Adj + P₃” (препозиція до означуваного слова вербалізована відносними прикметниками).

Різновидом емоційно-експресивної функції є емоційно-оцінна на позначення якостей, властивостей когось або чогось з урахуванням оцінної семантики мовця, напр., *У Києві, цьому місті красунь і нікудишніх чоловіків, варто було, може, пошукати іншої, але саме Світлану не промине око лихого спокусника* (О. Ульяненко) / „Adj + N₂”, „Adj + S” – типові позиції ад'єктива.

Ототожнювальна функція зреалізовується у тому випадку, коли ад'єктив займає позицію предиката до займенникового слова (займенникові слова репрезентують щось, вказуючи, а не символізуючи, мають специфічне співвідношення семантики у сфері мови й мовлення: узагальнено-вказівний характер їхньої категорійної семантики в мові й мовленнєва опосередкованість їхніх лексичних значень, пов'язана з конкретною ситуацією, з відповідним контекстом

[11, с. 184]), напр., *Я винний в тім, що світ не ліпший* (Л. Первомайський) / „S + P₂ (Adj)”.

Окрім цього, ототожнювальна функція зреалізовується за умови вживання ад'єктива на позначення вікових, посадових та інших рис істоти чи предмети в редукованих конструкціях, порівн., *...президентом України став Леонід Шапченко, свого часу генеральний директор заводу „Дніпромаш” у Січеславі* (В. Кожелянко) і *...президентом України став Леонід Шапченко, свого часу генеральний заводу „Дніпромаш” у Січеславі* (самостійність ад'єктива (у другому реченні відбулася субстантивізація прикметника) та опущення означуваного слова можливе у тому разі, коли семантично ад'єктив і поза контекстом має закріплене значення, що проявляється чітко у сполучі, як правило, із субстантивом).

Якщо морфологічно у синтаксичній ролі підмета інша самостійна частина мови, а ад'єктив – у ролі предиката, зреалізовується оцінно-описова функція, напр., *Погода була напрочуд гарна* (І. Франко) / „S + сор + Adv + P₂ (Adj)”.

Стилістична функційність ад'єктивів, як помітно з проілюстрованих мовних зразків, окрім семантичної маркованості, зреалізовується їхньою позицією в структурі речення.

Отже, наше дослідження базуються на парадигматичних та концептуальних основах граматики й лінгвостилістики сучасної української мови. У формально-граматичній парадигмі порядок слів у реченні як синтаксичне явище зумовлено певними синтаксичними відношеннями та зв'язками, інтонаційно-семантичним оформленням та фразовим наголосом. Розрізняють фіксований та вільний, прямий та інверсійний (чітка дефініція щодо цих різновидів потребує свого вирішення і в сучасному мовознавстві) порядок слів. З огляду на такі формально-граматичні показники ад'єктиву властиві синтаксичні значення атрибута у препозиції до означуваного слова; атрибута у постпозиції до означуваного слова; предиката (позиція після суб'єкта дії, котра відповідає прямому порядку слів, тобто для предиката це завжди позиція після суб'єкта; у зв'язці з предикативним маркером (дієслова-зв'язки), який в силу своєї дієслівної природи має перевагу над іншими компонентами реченнями, відтак його валентна спроможність вагоміша); напівпредиката (прикметникові звороти та одичні відокремленні означення).

Окрім цього, напівпредикативні ад'єктивні компоненти становлять самостійну синтагму, що співвідносяться з основною, вихідною або додатковою синтагмою, атрибутивний компонент

позиційно зумовлений на самостійність / несамостійність у синтагматичному членуванні.

В комунікативній парадигмі синтаксичні значення предиката регламентовані інтонацією як засобом словопорядку, відтак інверсією, комунікативною інтенцією дискурсу, темо-ремним членуванням.

Стилістичні функції ад'єктива доволі широко представлені (уточнювально-описова, емоційно-експресивна, емоційно-оцінна, ототожнювальна, оцінно-описова), що спричинено його морфологічною природою. Підсиленню виражальних можливостей ад'єктива сприяє його синтаксична позиція, котра формується порядком слів. Зміна позиції ад'єктива у реченнєвій структурі увиразнює значення означуваних компонентів (ад'єктив у ролі атрибута, напівпредиката), суб'єкта (ад'єктив у ролі предиката).

Перспективою подальших досліджень у порівняльному аспекті можуть стати дослідження, спрямовані на виявлення позиції іменника, дієслова, числівника, прислівника як морфологічних одиниць, що мають різний ступінь самостійності, валентної спроможності, виражальних можливостей. У реченнєвій структурі названі морфологічні одиниці можуть шляхом морфолого-синтаксичного словотворення та позиційного розташування, спричиненого порядком слів, переходити в інші морфологічні класи, мати різні синтаксичні значення, вербалізувати образні засоби української мови, поширювати лексико-семантичні значення. Усім жанрово-дискурсивним текстам властиве розлоге використання засобів української мови, зокрема й спричинених позиційними змінами компонентів речення.

Перелік умовних скорочень

Adj – ад’єктив

N₁ – називний відмінок іменника

N₂ – родовий відмінок іменника

N₄ – знахідний відмінок іменника

N₅ – орудний відмінок іменника

N₆ – місцевий відмінок іменника

P₁ – базовий предикат

P₂ – вторинний предикат, виражений прикметником

P₃ – вторинний предикат, виражений іменником

Loc – локатив

S – базовий суб’єкт

cop – дієслово-зв’язка

Pron – займенник

Partic – частка

Adv – прислівник

Adv_{mod} – прислівник способу дії

Adv_{loc} – прислівник місця

Vf – особове дієслове

Література

1. Адамец П., Грабе В. Трансформация, синтаксическая парадигматика и члены предложения. *Slavia*. Т. 37. 1968. № 2. С. 185–202.
2. Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови. Морфологія : підруч. для студ. філол. ф-тів вузів. Київ : Либідь, 1993. 334 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
4. Бойко Н. І. Типи лексичної експресивності в українській літературній мові. *Мовознавство*. 2002. № 2–3. С. 10–21.
5. Великий глумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
6. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. Київ, 1993. 365 с.
7. Вихованець І. Р. Категорія напівпредикативності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Філологічні науки : мовознавство* / наук. ред. В. М. Ожоган. Кіровоград : РВЦКДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. Вип. 23. С. 126–130.
8. Вихованець І. Р. Навколо проблем предикативності, предикації і предикатності. *Українська мова*. 2002. №1. С. 25–31.
9. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ : Наук. думка, 1992. 224 с.
10. Вихованець І. Р. Предикативність. *Українська мова : енциклопедія / 2-ге вид.* Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. С. 520.
11. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови: академ. граматика укр. мови / за ред. І. Р. Вихованця. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.
12. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2004. 336 с.
13. Грищенко А. П. Модальність і часова віднесеність як зовнішньо-синтаксичні ознаки речення. *Синтаксис словосполучення і простого речення (синтаксичні категорії і зв'язки)* / ред. кол.: Жовтобрюх М. А. та ін. Київ : Наукова думка, 1975. С. 16–29.
14. Гуйванюк Н. В. Формально-семантичні співвідношення синтаксичних одиниць. Чернівці : Рута, 1999. 336 с.
15. Дорошенко С. І. Граматична стилістика української мови. Київ, 1985. 200 с.
16. Дуброва О. М. Типологічні вияви предикативності та предикації в сучасній лінгвістиці. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації* / гол. ред. Казарін В. П. 2019. Том 30 (69) № 1 Ч. 2. С. 15–20.
17. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис: монографія. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.

18. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису : монографія. 2-ге вид., виправл. і доп. Донецьк : ДонНУ, 2007. 294 с.
19. Загнітко А. П. Структурно-граматична і функційно-семантична типологія описових предикатів: українсько-німецький зіставний аспект. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15986/Zagnitko.pdf?sequence=1>.
20. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. / за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
21. Кондратенко Н. В. Комунікативно-дискурсивні дослідження в сучасному українському мовознавстві: тенденції та перспективи. *Українська мова*. 2018. №1 (65). С. 64–73.
22. Кононенко І. В. Лексико-синтаксичний потенціал прикметника в слов'янських мовах : автореф. дис. ... д. філол. наук : 10.02.03. Київ, 2009. 42 с.
23. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Синтаксис. 2-е вид., перероб. і доп. Київ, 1965. 282 с.
24. Кульбабська О. В. Вторинна предикація у простому реченні : монографія / відп. ред. Н. В. Гуйванюк. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 672 с.
25. Кульбабська О. В. Вторинна предикація та засоби її вираження у простому реченні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2006. Вип. 27. С. 108–111.
26. Кульбабська О. В. Напівпредикативні конструкції в сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. н. : 10.02.01. Івано-Франківськ, 1998. 19 с.
27. Кульбабська О. В. Типи предикації в сучасній українській мові. *Лінгвістичні студії* : зб. наук. пр. Вип. 7. Донецьк: ДонНУ, 2001. С. 81–84.
28. Кульбабська О. В., Теслицька Г. І. Семантико-синтаксична структура простих речень із напівпредикативними ад'єктивними компонентами. *Молодий учений*. 2019. №10 (74). С. 492–496.
29. Кутня Г. Семантико-синтаксична категорія валентності в контексті аналізу предикатів. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2009. Вип. 46. Ч. II. С. 9–16.
30. Куц О. В. Семантико-синтаксична структура речень з чотиривалентними предикатами : автореф. дис. ... канд. філол. н. : 10.02.01. Київ, 2003. 20 с.
31. Леута О. І. Модель речення: проблема виділення та кваліфікації. *Гуманітарні науки*. 2004. № 2. С. 102–107.
32. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения (1947) / перевод с чешского Г. В. Матвеевой. *Пражский лингвистический кружок* : сборник статей. М. : Прогресс, 1967. С. 239–245.

33. Мельничук О. С. Розвиток структури слов'янського речення. Київ : Наукова думка, 1966. 324 с.
34. Мірченко М. В. Синтаксичні категорії речення : автореф. дис. ... д. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2002. 36 с.
35. Ніка О. І. Модус у староукраїнській літературній мові другої половини XVI – першої половини XVII ст. : монографія. Київ : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. 444 с.
36. Огієнко І. Рідне слово: початкова граматики української літературної мови. Ч. 2. Морфологія й складня. Жовкля : Друкарня оо. Василян, 1937. 288 с.
37. Парфіненко А. О. Предикативність як універсальна синтаксична категорія (на основі компаративного аналізу простих речень української та англійської мов). *Studia Linguistica*. 2009. Випуск 2. С. 299–302.
38. Піскун Г. О. Складений підмет і його структурні типи. *Синтаксична будова української мови*. Київ, 1968. С. 73–83.
39. Плющ М. Я., Грипас О. Ю. Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми : навч. посіб. Київ : Слово, 2015. 264 с.
40. Попова І. С. Про моделювання в синтаксисі як метамовну проблему. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство). Випуск 5 : збірник наукових праць / відп. ред. О. І. Леута, С. В. Шевчук. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 148–156.
41. Попова І. С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) : монографія. Дніпропетровськ : ДНУ, 2009. 432 с.
42. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Ч. 1–2. Харьков, 1888. 536 с.
43. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
44. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли и А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина; Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечание / пер. с франц. С. В. Чистяковой; под общ. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
45. Слинько І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф Синтаксис сучасної української мови. Проблемні питання : навч. посібник. Київ : Вища шк., 1994. 670 с.
46. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1972. 515 с.
47. Тесліцька Г. І. Морфологічні засоби вираження валентно зумовлених об'єктних синтаксем у напівпредикативних ад'єктивних конструкціях. *Молодий учений*. 2019. № 9 (73). С. 338–342.
48. Тесліцька Г. Синтагматичне членування речень із напівпредикативними ад'єктивними комплексами. *Науковий вісник*

Чернівецького університету. 2013. Випуск 661–662. Слов'янська філологія. С. 150 – 153.

49. Турко О. В. Граматичне моделювання речення в українській мові у світлі теорії синтагматичного членування : тези. *Матеріали II Міжнародної славістичної конференції, присвяченої пам'яті святих Кирила і Мефодія* / за заг. ред. О. О. Маленко. Харків – Шумен : ХНПУ; ХІФТ, 2022. С. 195–198. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/26260>

50. Українська мова. Енциклопедія / ред. кол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. Київ : Укр. енциклопедія імені М.П. Бажана, 2000. 752 с.

51. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 129 с.

52. Христіанінова Р. Подвійний присудок у сучасній українській мові. URL:https://typologia.at.ua/index/podvijnij_prisudok_u_suchasnij_ukrajinskij_movi/0-149.

53. Чейф Уоллес Л. Значение и структура языка / перевод с англ. С. Щура; послесловие С. Д. Кацнельсона. М. : Прогресс, 1975. 432 с.

54. Шабат-Савка С. Т. Комунікативна інтенція мовця як міжривнева лінгвістична категорія. URL: <https://ling-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/853>

55. Яцук О. Речення з напівпредикативними апозитивними одиницями в українській прозі кінця XX – початку XXI століть : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2013. 197 с.

56. Berneker E. Die Wortfolge in den slawischen Sprachen. Berlin, 1900. 162 s.

ПРО АВТОРІВ

Васильківська Надія Адамівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: vasulkivska8@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3372-7682.

Грицак Наталія Русланівна – доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та зарубіжної літератури і методик їх навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: grycak78@ukr.net; ORCID: 0000-0003-4744-7072.

Кодлюк Ярослава Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: yp.kodliuk@gmail.com; ORCID: 0000-0003-0851-3436.

Кондратьєва Тетяна Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: kondratievatb@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2092-051X.

Куца Лариса Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: larkutsa@ukr.net; ORCID: 0000-0003-4877-9626.

Одинцова Галина Степанівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: odyntsova@ukr.net; ORCID: 0000-0003-0808-1522.

Островська Галина Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

E-mail: h.ostrovska@ifoippo.org.ua; ORCID: 0000-0001-5909-6607.

Петришина Ольга Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: petryshyna@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0001-5427-200X

Рожко-Павлишин Тетяна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: tana.rzhk@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2781-5982

Турко Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

E-mail: olha.turko@gmail.com; ORCID: 0000-0002-4178-0483.

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; завідувач кафедри ранньої освіти, спеціальної педагогіки та ресоціалізації Куявсько-Поморської вищої школи (Бидгощ, Польща).

E-mail: yankov@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0003-4253-5954.

Наукове видання

СЛОВО. СТРАТЕГІЇ. ІННОВАЦІЇ

Колективна монографія

За заг. ред. О. Турко, О. Янкович

Підписано до друку 22.11.2022.

Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний 70 г/м². Друк електрографічний.

Умов.-друк. арк. 19,07. Обл.-вид. арк. 18,45

Тираж 300 примірників. Замовлення № 11/22/1-6.

Видавець та виготувач:

ФОП Осадца Ю.В

м. Тернопіль, вул. 15 Квітня, 2Д/10

тел. (097) 988-53-23

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.

ISBN 978-617-8060-11-4



9 786178 060114 >