

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

Факультет філології і журналістики
Кафедра української та зарубіжної літератур і методик їх навчання

Кваліфікаційна робота
АНІМАЛІСТИЧНІ ТВОРИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ ПРО СУЧАСНУ ВІЙНУ:
ПОЕТИКА, ФУНКЦІЇ, МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ
У СТАРШИХ КЛАСАХ

Спеціальність 014.01 Середня освіта
Освітня програма «Середня освіта
(Українська мова і література)»

здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Каляман Софії Богданівни

Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор
Лабашук Оксана Василівна

Тернопіль – 2025

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Сучасна українська підліткова література про війну:	
тематичні тенденції, функціональне спрямування	8
1.1. Література травми як простір колективної пам'яті й етичного свідчення: інтерпретації К. Келлер, С. Зонтаг та М. Ротберга у контексті сучасної української підліткової літератури.....	8
1.2. Дослідження підліткової літератури про війну в літературознавчих студіях.	16
1.3. Тварини як головні дійові особи літератури для дітей та підлітків.....	21
Розділ 2. Особливості художнього осмислення повсякдення війни в анімалістичних творах сучасних українських письменників	
2.1. Образи тварин у художньому тексті як медіатори травми.....	28
2.2 Художня своєрідність наративної оповіді у книзі Сашка Дерманського та Тетяни Копитової «Клуб врятованих. Непухнасті історії».....	31
2.3. Фокалізація через тварину та моделювання подолання травми у прозі Зоряни Биндас («Котики-патріотики»).....	36
Розділ 3. Методичні особливості використання художніх творів про тварин як способу подолання травматичного досвіду.....	44
3.1. Книготерапія як інструмент емоційної стабілізації та опрацювання травматичного досвіду в умовах війни.....	44
2.2 Анімалістичні оповідання як ресурс книготерапії на уроках української літератури в старшій школі	52
Висновки.....	65
Список використаних джерел.....	68

ВСТУП

Актуальність теми магістерського дослідження.

Тема війни в сучасній українській підлітковій літературі набула виняткової ваги після 2014 року, а особливо – від початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну в 2022 році. Українські письменники, реагуючи на воєнні реалії, створюють художні тексти, у яких підлітковий досвід болю, втрати та надії осмислюється через призму символічних образів. Одним із найпомітніших художніх механізмів є наратив про тварин, який дає змогу говорити про травматичний досвід опосередковано, зберігаючи емоційний баланс і забезпечуючи підлітку психологічну безпеку.

У воєнній прозі активно розвиваються короткі жанрові форми – оповідання, казка-притча, щоденникові записи, листи, діалоги, віршовані історії. Це пояснюється потребою підлітка у фрагментарному, дозованому сприйнятті травматичного досвіду. За спостереженням Т. Качак (2024), коротка форма «забезпечує емоційну економію тексту, дозволяє проговорювати складні теми через символічні образи» [Качак, 2024: 19].

Серед характерних ознак воєнної підліткової літератури – змішання реалістичного та фантастичного планів, поява гібридних форм, що поєднують оповідь і документ (зокрема листи, фото, QR-коди, фрагменти новин). Ілюстрація при цьому виконує не лише декоративну, а наративну функцію, візуалізуючи емоційний стан персонажа або контрапунктуючи текст.

Помітною є також тенденція до співтворчості: письменники, психологи, ілюстратори, волонтери спільно створюють книжки для дітей-переселенців, дітей військових, учасників програм психологічної підтримки. Прикладом є серії «Книжки, що рятують» (Видавництво Старого Лева, 2022–2024), «Бібліотерапія під час війни» (Український інститут книги, 2023).

Підлітковий вік є одним із найскладніших і найуразливіших етапів психоемоційного розвитку людини, адже саме в цей період формується ідентичність, система цінностей, уявлення про світ, добро і зло, власне «Я» у

соціальному просторі. В умовах війни цей процес зазнає глибоких трансформацій, оскільки підліток змушений дорослішати в ситуації постійної небезпеки, втрат, нестабільності, руйнування звичних життєвих структур. Як зазначає Л. Скирда, війна «порушує базове відчуття безпеки підлітка, роблячи його особливо вразливим до тривожних розладів, депресивних станів та кризи ідентичності» [Скирда 2023: 56]. Психологи наголошують, що підлітки гостро реагують на соціальні потрясіння, адже ще не мають сформованих механізмів психологічного захисту, натомість володіють високою емоційною чутливістю та потребою у визнанні й підтримці [Клименко 2022: 91]. Війна у цьому віці сприймається не лише як зовнішня загроза, а й як внутрішній екзистенційний виклик, що змінює уявлення про майбутнє, справедливість, людяність і межі відповідальності. Саме тому підліток у воєнному контексті постає не просто як пасивна жертва обставин, а як суб'єкт складних моральних переживань, що потребує особливого культурного й психологічного захисту.

Особливу роль у процесі підтримки підлітка під час війни відіграє художня література як засіб емоційної стабілізації, формування резилієнтності та безпечного осмислення травматичного досвіду. За спостереженням Т. Качак, сучасна література для підлітків у воєнний час виконує не лише естетичну, а насамперед «психотерапевтичну, соціалізаційну та світоглядну функції, допомагаючи юному читачеві пережити досвід втрат і страху без руйнівних наслідків для психіки» [Качак, 2022, с. 113]. У працях С. Зонтаг підкреслюється, що пряме зображення страждання може призводити до емоційного виснаження, тоді як опосередковане художнє відтворення створює умови для співпереживання без повторної травматизації [Зонтаг 2003: 41]. Це особливо актуально саме для підліткової аудиторії, яка перебуває між дитинством і дорослістю та гостро потребує «безпечної мови» для проговорення болю, страху, втрати й надії. Сучасна українська література для підлітків про війну, зокрема анімалістичні твори, пропонує саме такий формат осмислення травми – через символ, образ тварини, сюжет порятунку, солідарності та морального вибору. У цьому виявляється її виняткова гуманістична місія: підтримати підлітка не лише як читача, а як особистість, що формується в умовах воєнної реальності.

Попри зростаючий інтерес до теми війни у книжках для підлітків, наукове осмислення тваринних наративів залишається фрагментарним. У більшості літературознавчих розвідок увагу зосереджено на загальних тенденціях літератури воєнного часу (Т. Качак, О. Слижук, М. Славова, Н. Марченко), тоді як зооморфні образи, що виконують функцію носіїв емпатії, співпереживання та морального орієнтиру, ще не стали предметом системного аналізу. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого вивчення ролі тварин у побудові воєнного наративу, а також виявлення художніх стратегій, через які ці образи допомагають читачеві осмислити реалії війни.

У сучасному українському літературному процесі з'являються твори, де тварини виступають не лише персонажами, а медіаторами між світом підлітка та травматичною реальністю війни. До таких належать книга Сашка Дерманського та Тетяни Копитової «Клуб врятованих. Непухнасті історії» (2023), у якій через історії собак, котів, голубів і навіть диких звірів розкривається тема втрати дому, співчуття й солідарності, а також збірка Зоряни Биндас «Котики-патріотики» (2023), що поєднує поетичний і комічний наративи у створенні позитивного емоційного образу спротиву. Ці тексти виявляють важливу тенденцію – олюднення тваринного образу, який стає засобом говоріння про війну мовою довіри, безпосередності та гри.

Водночас у гуманітаристиці останніх років (зокрема у працях Д. Дроганової, О. Кузьменко, І. Цихової) набуває розвитку поняття зоопоетики – дослідження взаємин людини й тварини у літературному дискурсі. Це дає змогу розглядати сучасну підліткову прозу не лише як естетичне явище, а як інструмент формування нової етики співіснування, що набуває особливого значення в умовах війни, коли людяність проходить випробування.

Наукова проблема і мета дослідження. Попри художню й суспільну вагу творів про тварин у підлітковій воєнній літературі, системного літературознавчого аналізу цих текстів поки що немає. Більшість публікацій має критико-журналістичний або психологічно-освітній характер. Отже, наукова проблема полягає у виявленні специфіки наративного моделювання війни через тваринні образи, у з'ясуванні, як саме тварини стають засобом переосмислення

травматичного досвіду підлітком.

Мета роботи – дослідити анімалістичні наративи в сучасній українській підлітковій літературі про війну, зокрема у творах, простеживши їхню жанрову, тематичну, символічну, етичну своєрідність та з'ясувати дидактичний, виховний, психотерапевтичний потенціал цих творів для учнів середньої школи.

Для реалізації мети необхідно виконати такі **завдання**:

- з'ясувати художньо-функціональні особливості літератури травми;
- дослідити жанрові, тематичні, поетикальні особливості сучасної української підліткової літератури про війну, а також виявити їх функціональну палітру;
- прослідкувати фомування анімалістичної літератури як літератури для підліткового читання;
- дослідити особливості наративу та поетику оповіді, визначити роль емпатії та гумору в створенні «безпечної» мови війни для юних читачів.
- показати дидактичні, виховні, психотерапевтичні можливості досліджуваних творів під час їх використання на уроках та в позакласній роботі.

Об'єкт і предмет дослідження

Об'єктом дослідження є анімалістичні твори українських письменників, у яких відображені реалії російсько-української війни.

Предметом – тематичні та жанрові особливості, поетика функціональне призначення у творах Сашка Дерманського та Тетяни Копитової, Зоряни Биндас Сашка Дерманського, Тетяни Копитової «Клуб врятованих. Непухнасті історії» та Зоряни Биндас «Котики-патріотики».

Методологічна основа дослідження. Методологічну базу становлять праці сучасних літературознавців і культурологів, методистів присвячені проблемам травматичного письма (К. Келлер, С. Зонтаг, М. Ротберг), антропології літератури (О. Лабащук) організації і методики підліткового читання (Д. Дем'ян, О. Веремчук, В. Верзун, О. Вертипорох, Б. Галузінський, Н. Грицак, А. Желобанова, А. Заїчко, Р. Козлік, О. Курило, О. Кучерява, М. Марценюк, Н. Мрака, А. Моргун, Ю. Старова, О.М. Федій). Застосовано

культурно-історичний, психологічний, компаративний методи, а також елементи функціонального аналізу художнього тексту. Для написання методичного розділу використовувались такі методи: емпіричні (опитування); прогностичні (спостереження, аналіз занять з урахуванням досліджуваної проблеми).

Наукова новизна полягає у вперше здійсненій спробі цілісного аналізу тваринних наративів у сучасній українській підлітковій літературі воєнного часу. У роботі простежено, як через образ тварини відбувається формування етики співчуття, емпатії та спротиву. Також визначено особливості трансформації традиційних зооморфних мотивів у контексті воєнної реальності. Запропоновано методику створення анімалістичного оповідання, де головними героями були б тварини, що сприяє формуванню резилієнтності та безпечного осмислення травматичного досвіду.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у курсах з історії української літератури, а також у навчально-методичній роботі зі школярами у сфері бібліотерапії, літературного читання та виховання емоційної грамотності.

Апробація результатів дослідження проводилася у формі усної доповіді та публікації тез на Всеукраїнській науковій конференції «Словесна творчість: інтерпретації на перехресті традицій і сучасності» (13 травня 2025 року).

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел (55 позицій). Загальний обсяг роботи – 73 стор., з них основного тексту – 67 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ПІДЛІТКОВА ЛІТЕРАТУРА ПРО ВІЙНУ: ТЕМАТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ФУНКЦІОНАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ

Сучасна українська література останнього десятиліття (2015–2025) формується в умовах глибоких суспільних потрясінь, спричинених російсько-українською війною. Війна радикально змінила не лише тематичний репертуар підліткової книжки, а й етичну парадигму, систему персонажів і способи наративного представлення реальності. Письменники, видавці й ілюстратори шукають нові моделі говоріння з дитиною чи підлітком про травму, втрату, смерть, героїзм і надію, зберігаючи при цьому принцип вікової доречності та психологічної безпеки.

1.1. Література травми як простір колективної пам'яті й етичного свідчення: інтерпретації К. Келлер, С. Зонтаг та М. Ротберга у контексті сучасної української літератури для підлітків.

Література травми стала важливим напрямом у гуманітарних науках, що вивчає, як досвід травми відображається в художньому тексті і які соціальні, культурні та психологічні наслідки цей досвід має для індивідів та спільнот. Науковці, які досліджують цю тему, зосереджуються на різних аспектах літератури травми, включаючи її формальні характеристики, емоційні реакції читачів і вплив на колективну пам'ять.

Серед провідних дослідників у галузі теорії літератури травми особливе місце посідає Катрін М. Келлер, авторка праці «Травма і пам'ять: літературні стратегії» (*Trauma and Memory: Literary Strategies*, 2018). У своїй монографії вона досліджує, як художній текст стає посередником між індивідуальним досвідом болю та колективною пам'яттю суспільства. Келлер визначає травму не лише як психологічне ушкодження, а як наративну подію, тобто такий досвід, що потребує повторного проговорення, переосмислення і, зрештою, інтеграції у спільну культурну свідомість. На її думку, «література травми не лише

відображає переживання особистої втрати, але й формує колективну пам'ять, допомагаючи суспільству осмислити травматичний досвід» [Келлер, 2018, с. 42].

Келлер підкреслює, що письмо про травму завжди балансує між двома протилежними тенденціями: з одного боку, воно прагне до автентичності переживання, до того, щоб «дати голос мовчанню» (за словами Л. Карут), а з іншого – неминуче трансформує досвід, підпорядковуючи його художній формі. У цьому, за словами дослідниці, полягає етичний парадокс літератури травми: спроба висловити те, що за своєю природою є «невимовним». Келлер зазначає, що література «не лікує травму безпосередньо, але створює простір для спільного переживання», у якому читач стає свідком, а не просто спостерігачем [Келлер, 2018, с. 57].

Вона розглядає різні наративні стратегії, за допомогою яких письменники відтворюють травматичний досвід, зокрема фрагментарність оповіді, повтори, зміщення часових площин, багатоголосся, образні заміщення. Усе це, на її думку, є не просто елементами поетики, а способами відображення самої структури травматичного досвіду, що порушує лінійність пам'яті. Травма, як пише Келлер, «існує у режимі відкладеного розуміння: ми не переживаємо її в момент події, а лише тоді, коли намагаємося про неї розповісти». Саме тому література стає механізмом відтермінованого усвідомлення, а отже – і колективного зцілення.

Особливу увагу дослідниця приділяє питанню пам'яті як культурного конструкту. Вона спирається на ідеї М. Хальбвакса та А. Ассман, наголошуючи, що пам'ять ніколи не є суто індивідуальною – навіть найінтимніший досвід травми завжди формується у межах певних соціальних і культурних кодів. Література, за Келлер, є тим простором, де ці коди можна переглянути, переосмислити, переписати. Таким чином, кожен текст про травму не лише документує минуле, а й переписує історію – формує нову оптику співпереживання і відповідальності.

Для розуміння українського контексту, зокрема в аспекті сучасної підліткової літератури про війну, підхід Келлер є надзвичайно продуктивним. У творах, що осмислюють війну через наративи про тварин, як у «Клубі врятованих. Непухнастих історіях» Сашка Дерманського та Тетяни Копитової чи «Котиках-патріотиках» Зоряни Биндас, простежується саме та стратегія, яку описує Келлер: перенесення травми у символічну площину. Образи тварин виступають своєрідними медіаторами між підлітком та жорстокою реальністю війни, допомагаючи осмислити втрату, страх, відповідальність, не травмуючи свідомість читача. Література таким чином стає не лише інструментом пам'яті, а й терапевтичним засобом, який підтримує підлітка у процесі пізнання травматичного досвіду свого суспільства.

Келлер також звертає увагу на роль читача як співучасника процесу зцілення. Вона наголошує, що читання текстів про травму – це акт емпатії, який активізує не лише емоційну, а й моральну рефлексію. За її словами, «читач, який відкриває себе історії травми, входить у простір етичного вибору: співпережити, почути, зберегти пам'ять» [Келлер, 2018, с. 84]. Такий підхід дозволяє розглядати книжки для підлітків воєнної тематики не просто як педагогічні тексти, а як акти співпам'яті, які виховують у молодого покоління здатність розуміти чужий біль і відповідально ставитися до історії.

Отже, концепція Катрін М. Келлер розширює уявлення про літературу травми як багаторівневий феномен, що поєднує психологічний, етичний і соціокультурний виміри. У межах сучасної української підліткової літератури її підхід допомагає осмислити, як через метафоричну мову, казковість і поетику співпереживання письменники формують нову колективну пам'ять війни – пам'ять, яка не лише зберігає, а й зцілює.

Іншим важливим дослідником феномена травматичного досвіду в культурі є Сьюзен Зонтаг, чия праця «Regarding the Pain of Others» (2003) стала класичним текстом у сучасних студіях пам'яті та етики зображення. У ній авторка розмірковує над тим, як фотографія, медіа та література формують колективне

уявлення про страждання, і як це уявлення впливає на наше моральне сприйняття світу. Зонтаг підкреслює, що естетизація болю – тобто перетворення реального страждання на об'єкт художнього або медійного споглядання – несе у собі небезпеку відчуження: ми можемо співчувати, але водночас віддалятися від справжнього розуміння травми. Вона пише: «Ми думаємо, що дивимося на біль інших, але насправді споглядаємо власну здатність співчувати або не співчувати» [Зонтаг, 2003, с. 12].

Ця теза особливо важлива для осмислення сучасної української підліткової літератури воєнного часу, де автори стикаються з дилемою: як показати травматичний досвід війни, не травмуючи читача і не перетворюючи чужий біль на естетичний об'єкт. Зонтаг стверджує, що «передача травматичних досвідів через мистецтво може бути як терапевтичною, так і експлуаторською» [Зонтаг, 2003, с. 25]. Вона застерігає від спокуси використовувати травму як сюжетний ресурс, наголошуючи, що будь-яке зображення болю повинне бути етично вмотивованим – тобто мати мету не розважити, а сприяти розумінню, співпереживанню, емоційному зміцненню.

Зонтаг вважає, що мистецтво не може повністю передати досвід травми, адже сама природа травматичного – це перервність, мовчання, невиразність. Але саме тому художній твір може наблизитися до цього досвіду через символ, алегорію, через мовчання між словами. Як зазначає дослідниця, “не зображення страждання, а спосіб його показу визначає етичну цінність мистецтва” [Зонтаг, 2003, с. 41].

Для підліткової літератури цей підхід особливо актуальний. Українські автори, які пишуть про війну – Галина Вдовиченко, Оксана Луцківська, Мар'яна Савка, Саша Дерманський – інтуїтивно або свідомо втілюють зонтагівську ідею «вдумливого свідчення»: не просто відтворювати події, а допомагати юному читачеві навчитися бачити біль інших із позиції емпатії. Такі твори, як «Казки під час тривоги» Савки чи «Сова у тонелі» Луцківської, уникають прямої натуралістичності, натомість створюють образні метафори травми – темряви,

тиші, звуку сирени, розлуки з домом – які відкривають шлях до співпереживання без шоку.

У цьому сенсі погляди Зонтаг стають методологічним орієнтиром для аналізу воєнної прози для підлітків. Вона підкреслює, що співчуття не є автоматичним наслідком зображення болю – його потрібно викликати через уважність, глибину, етичну інтенцію тексту. Справжня сила літератури, за Зонтаг, полягає не в демонстрації страждання, а в тому, щоб “навчити бачити біль як спільний людський досвід, а не як чужу історію” [Зонтаг, 2003, с. 56].

Отже, у контексті сучасної української підліткової літератури, що реагує на війну, ідеї Сьюзен Зонтаг актуалізують питання етики репрезентації. Вони закликають авторів уникати надмірної драматизації або “споживання” травми й натомість створювати тексти, що формують емпатійну свідомість. Завдяки цьому книга для підлітків може стати не лише художнім, а й морально-терапевтичним простором, у якому травматичний досвід перетворюється на шлях до співчуття і людяності.

Ще одним важливим теоретиком у сучасних студіях травми є Міхаель Ротберг, професор Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі, відомий насамперед завдяки своїй концепції «мультиспрямованої пам’яті» (Multidirectional Memory) та дослідженням у галузі постколоніальних і пам’яттєвих студій. У своїй праці «Literature of Trauma: New Horizons» (2020) він розвиває ідею про те, що травма в літературі ніколи не існує в ізоляції – вона завжди вплетена в ширший культурний, соціальний і політичний контекст. Ротберг наголошує: «Травма не є лише індивідуальним переживанням, а завжди включає соціальні та культурні виміри, які формують наше розуміння цього досвіду» [Ротберг, 2020, с. 34]. Цей підхід віддаляє дослідження літератури травми від суто психоаналітичної парадигми (з її фокусом на внутрішньому стані суб’єкта) і наближає його до інтердисциплінарного поля, у якому психологічні, історичні та культурні чинники взаємодіють.

Ротберг розглядає літературу травми як своєрідний місце зустрічі пам'ятей, де індивідуальні історії перетинаються з колективними. Він підкреслює, що будь-який текст, який осмислює досвід страждання, неминуче стає частиною ширшого дискурсу – політичного, національного, глобального. Водночас він застерігає від редукції травми до історичного факту або біографічного випадку, наголошуючи, що література є простором, де травма набуває символічного виміру. Саме завдяки художньому слову досвід болю, втрати, вигнання чи війни може бути не лише збережений, а й переосмислений.

Ці думки безпосередньо стосуються сучасної української літератури для підлітків, яка нині стає полем формування колективної пам'яті війни. Травматичний досвід тут не зводиться до індивідуального болю героя; він пронизує середовище, торкається родини, громади, навіть світу природи. Таким чином, книга стає носієм соціальної емпатії – способом розповісти дітям про колективну травму так, щоб вони могли її зрозуміти й співпережити.

Ротберг також наголошує, що дослідження травматичних наративів потребує плюралізму методів. Жодна дисципліна – ані психологія, ані літературознавство, ані культурологія – не може охопити всього спектра наслідків травми. Тому, за його словами, «лише міждисциплінарне прочитання відкриває шлях до розуміння того, як травма функціонує як культурний текст» [Ротберг, 2020, с. 51]. У випадку літератури для підлітків цей підхід особливо важливий: письменники водночас є психологами, педагогами і культурними медіаторами. Вони повинні враховувати вікову рецепцію, педагогічний потенціал і соціальний контекст своїх творів.

У книзі «Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization» (2009) Ротберг розвиває ще одну ключову ідею – про взаємодію різних історичних травм, які не конкурують, а взаємно підсилюють одна одну. Пам'ять про минуле, за Ротбергом, не є «нульовою сумою»: чим більше ми усвідомлюємо досвіди болю інших, тим глибше розуміємо власний. У цьому контексті українська література про війну має потужний потенціал формування

гуманістичного типу пам'яті, що відкриває простір для діалогу – між поколіннями, між людьми і тваринами, між жертвами й тими, хто вижив.

Отже, ідеї Міхаеля Ротберга дозволяють побачити сучасну підліткову літературу не лише як естетичне явище, а як механізм культурного опрацювання травми. Вона водночас фіксує досвід війни і трансформує його у форму, придатну для сприйняття дітьми. У такий спосіб література виконує подвійну функцію: зберігає пам'ять і лікує, перетворюючи індивідуальний біль на частину спільної історії людяності.

Дослідження літератури травми також охоплює питання репрезентації травми. Як зазначає Елізабет А. Костель, «репрезентація травми в літературі може слугувати як способом відновлення голосу жертв, так і механізмом для суспільного осмислення травматичних подій» [Костель, 2019]. Вона наголошує на тому, що література може стати важливим засобом для відновлення ідентичності та спільноти, що постраждали від травми.

Проблематика літератури травми, осмислена у працях Катрін М. Келлер, Сьюзен Зонтаг і Міхаеля Ротберга, окреслює нові горизонти для аналізу сучасної української підліткової літератури, що реагує на війну та суспільні катастрофи. Усі три дослідники, хоч і представляють різні інтелектуальні традиції, сходяться на думці, що травма – це не лише психологічна, а насамперед соціокультурна подія, котра потребує переказу, колективного осмислення і відповідального художнього відтворення.

Катрін М. Келлер розглядає літературу травми як механізм колективного зцілення: текст перетворює досвід болю на наратив, що дозволяє його інтегрувати у структуру спільної пам'яті. Її концепція допомагає зрозуміти, як у сучасній українській прозі для дітей та підлітків (твори С. Дерманського, Т. Копитової, З. Биндас) відбувається перенесення травматичного досвіду у символічно-казкову площину, що водночас зберігає етичний зміст і захищає підліткову свідомість. Таким чином, література стає не лише засобом

репрезентації війни, а й терапевтичним інструментом, який допомагає молодому читачеві осмислити емоційно складні події.

Сьюзен Зонтаг зосереджується на питанні етики зображення болю, попереджаючи про небезпеку естетизації травми. Її теза про те, що мистецтво може як лікувати, так і експлуатувати досвід страждання, є принципово важливою для аналізу текстів про війну. Українські автори, зокрема М. Савка, О. Луцевська та Г. Вдовиченко, реалізують зонтагівський принцип «вдумливого свідчення», створюючи твори, у яких акцент переноситься з події на психоемоційний процес співпереживання. Такі книжки формують емпатійну свідомість і навчають підлітків бачити біль інших як частину спільного людського досвіду, а не як віддалений сюжет.

Міхаель Ротберг, своєю чергою, розширює розуміння літератури травми як пам'яті, яка включає в себе різні життєві історії. Таким чином різні досвіди болю не конкурують, а взаємодіють і взаємно підсилюють одне одного. Його підхід дозволяє розглядати підліткову літературу як місце зустрічі пам'ятей – простір, де поєднуються індивідуальне, родинне й національне. У цьому контексті українські тексти про війну сприяють формуванню гуманістичної моделі пам'яті, що виховує толерантність, солідарність і співчуття.

Спільним для всіх трьох теоретиків є визнання етичної функції літератури травми: вона не лише документує минуле, а й формує моральні орієнтири суспільства. У цьому сенсі підліткова література стає одним із ключових інструментів культурного опрацювання війни, оскільки забезпечує передачу досвіду травми в м'якій, символічній формі, відкритій до співпереживання.

Отже, сучасна українська підліткова література 2019–2024 років демонструє тенденцію до поєднання естетики й етики, художності та терапії, приватного й суспільного. Спираючись на підходи Келлер, Зонтаг і Ротберга, можна стверджувати, що ці тексти формують новий тип пам'яті про війну – не травматичної, а осмисленої, співчутливої, спрямованої на майбутнє. Література

таким чином стає не лише свідченням болю, а й простором людяності, де слово лікує, пам'ять зберігає, а співчуття об'єднує.

1.2. Дослідження підліткової літератури про війну в літературознавчих студіях.

Початок російсько-української війни у 2014 році став визначальним фактором для трансформації літературного процесу України. Традиційні теми родини, дому та безпеки й раніше існували у рамках універсальних сюжетів і розроблялися письменниками в минулому. Якщо раніше ці мотиви розглядалися як універсальні для підліткового читання, то після 2014 року вони набули статусу провідних розповідей, які відображають колективну травму суспільства і водночас формують нове коло читання для підлітків. Як зазначає Л. Скирда, сучасна література для підлітків в умовах війни “виконує не лише розважально-естетичну, а насамперед терапевтичну і соціалізаційну функцію” [Скирда, 2023, с. 57].

Основні теми сучасної воєнної підліткової літератури можна згрупувати за такими напрямками: втрата і пошук дому (як матеріального, так і символічного); страх і надія (переживання повітряних тривог, евакуації, розлуки); дружба, солідарність, співпереживання (у стосунках дітей і тварин, дітей і дорослих); пам'ять і свідчення (збереження історії через погляд підлітка); віра в перемогу та людяність. Згідно з дослідженнями О. Слижук, ключовим етичним завданням цих текстів є «не уникнення теми війни, а формування безпечного способу її осмислення» [Слижук, 2023: 7]. Саме через метафоричність, гумор, образ тварини або ігровий наратив підліток отримує можливість не лише співпережити, а й трансформувати травматичний досвід у досвід надії.

Художня література, як чутливий барометр суспільства, безумовно відгукнулася на військові дії російської держави проти України. Перші твори, з'явилися після анексії Криму та початку бойових дій на Сході, такі як «Діти з будинку Сонця» Марини Павленко (2015) або «Історія одного полону» Галини Вдовиченко (2016), концентрувалися на індивідуальному досвіді підлітка, яка намагається осмислити абсурдність війни через власні страхи та спроби знайти

безпеку у зруйнованому світі. Ці тексти, написані у формі соціально-психологічних історій, використовували техніки терапевтичного письма: денникові записи, фрагментовані монологи, метафори розбитого простору. Символічні образи, як-от розбите вікно, зламані іграшки чи уламки дзеркала, набувають статусу своєрідних знаків руйнування дитинства. Такі тексти побудовані на принципі персоналізації травми, коли голос підлітка стає носієм колективного болю. Вони втілюють те, що Н. Білоус окреслює як “психологічний реалізм крізь оптику беззахисності” [Білоус, 2018, с. 41].

Ці твори виконують не лише естетичну, а й соціальну функцію: вони стають інструментом діалогу між поколіннями. У такий спосіб художня література перетворюється на майданчик обговорення травматичного досвіду, що узгоджується з ідеями М. Гірш про “постпам’ять” – передачу травматичних спогадів наступним поколінням через наративи і художні образи [Hirsch, 2012].

Саме ця хвиля започаткувала формування феномену літератури резилієнтності, яка дозволяє підлітку зберегти психологічну стійкість, повернутися після травматичного досвіду до нормального життя. Головний акцент у літературі резилієнтності робиться не на травмі як фіксованій рані, а на механізмах подолання болю через емпатію, співучасть і надію. Як зазначає Т. Качак, “література доби війни – це спосіб зцілення, коли історії стають щитом від реальності, але й мостом до неї” [Качак, 2022, с. 112].

Повномасштабне вторгнення 2022 року зумовило якісну зміну в осмисленні воєнного досвіду у підлітковій літературі. Якщо попередні тексти фіксували внутрішній біль, то нова хвиля творів робить крок до етичного узагальнення і активізації героя.

У книгах «36 і 6 котів-рятувальників» Галини Вдовиченко (2022), «Сова у тонелі» Оксани Луцевської (2023), «Казки під час тривоги» Мар’яни Савки (2023) чи «Левеня, яке не вміло ричати» Тетяни Стус (2022) підліток перестає бути лише спостерігачем жаху. Вона стає носієм добра, організовує порятунок інших, підтримує старших, проявляє внутрішню силу. У цих творах документальність поєднується з поетичністю, реалізм – з алегорією. Якщо ранні тексти зосереджувалися на пасивному сприйнятті підлітком жахів війни, то

тепер підліток стає активним агентом змін – організовує допомогу, рятує інших, створює альтернативні «карти безпеки». Наприклад, у творі Луцевської сова, яка веде дітей через темний тунель, символізує не лише мудрість, а й внутрішній ресурс для подолання страху. У цих творах війна перестає бути виключно джерелом травми; вона трансформується в простір морального вибору, де панують емпатія, солідарність і етика виживання. Цей підхід перегукується з ідеями Бруно Беттельгейма, який розглядав казку як інструмент розв’язання екзистенційних конфліктів.

Окрему увагу заслуговують анімалістичні твори, де тварини виконують роль моральних провідників. У книгах на кшталт «Клуб врятованих. Непухнасті історії» Сашка Дерманського та Тетяни Копитової (2023), «Котики-патріотики» Зоряни Биндас (2024) чи «Собака, який бачив море» Оксани Давиденко (2023) образи тварин слугують для м’якого введення підлітка в тему війни, уникаючи прямої травматизації. Безпритульні коти, які шукають новий дім, собака, що мріє про море, або кіт, що тримає прапор під обстрілами, – усі вони стають алегоріями втрати, надії та відновлення. Цей підхід, заснований на біоцентричній філософії, дозволяє підлітку проєктувати власні емоції на «іншого», тим самим розвиваючи співчуття та розуміння складних соціальних явищ.

Культурно-виховний вплив цієї літератури виходить за межі терапії. Вона формує нову модель ідентичності для покоління, яке зростає в умовах війни. Через історії про взаємодопомогу (наприклад, команди котів-рятувальників у Вдовиченко) підліток засвоює цінність солідарності, а ритуали читання під сирени, описані у «Казках під час тривоги», перетворюють страх на акт спротиву. Важливим є націєтворчий аспект: на відміну від радянських шаблонів, де підкреслювався героїзм, сучасні тексти пропагують ідентичність, засновану на гуманізмі та етичній відповідальності.

У цих текстах спостерігається гібридизація жанрів – документальність поєднується з алегорією, поетичність із реалізмом. Такий підхід створює можливість “говорити про війну мовою притчі”, не травмуючи безпосереднім зображенням насильства. Луцевська у своїй «Сові у тонелі» через образ сови як провідника вводить символ мудрості, що допомагає дітям пройти через темряву

страху – своєрідну ініціацію у стійкість.

Водночас ці тексти відображають філософський поворот у розумінні підліткового досвіду війни: війна осмислюється не лише як трагедія, а як випробування етики. Герої опиняються перед вибором між відчаєм і надією, страхом і любов'ю, ненавистю і прощенням. Як зауважує Г. Токмань, “дитяча література після 2022 року постає лабораторією моральної чутливості, у якій формуються нові норми гуманізму” [Токмань, 2023, с. 78].

Цей процес співвідноситься з концепцією Б. Беттельгейма, який у праці «The Uses of Enchantment» (1976) підкреслював, що казка виконує функцію екзистенційного примирення: вона не лише показує зло, а й навчає з ним боротися, дозволяючи підлітку “пережити страшне у безпечному форматі символу” [Bettelheim, 1976].

Окремий напрям сучасної воєнної прози становлять твори, у яких центральне місце посідають тварини як образи-замісники підліткової травми. Через них автори зменшують рівень психологічної напруги, але зберігають емоційну глибину.

У книгах «Клуб врятованих. Непухнасті історії» Сашка Дерманського та Тетяни Копитової (2023), «Котики-патріотики» Зоряни Биндас (2023), «Собака, який бачив море» Оксани Давиденко (2023) тварини втілюють ідеї вірності, підтримки, пошуку дому. Образи безпритульних котів, пораненого собаки чи птаха, який летить крізь небезпеку, перетворюються на метафори збереження людяності у нелюдських обставинах.

Цей тип оповіді спирається на біоцентричний підхід, у межах якого підліток проектує власні емоції на “іншого” – тварину, здатну співчувати. Як пише Л. Тарнашинська, “аніمالістичні образи воєнної прози – це спроба відновити довіру до світу через любов до живого” [Тарнашинська, 2024, с. 34]. Таким чином, тварини стають своєрідними “моральними провідниками”, які допомагають підлітку зрозуміти сенс втрат і зберегти віру у добро.

Сучасна українська підліткова література про війну є складним багаторівневим феноменом, у якому поєднуються етика свідчення, естетика емпатії та функція психологічного захисту. Вона відображає новий тип

підліткової свідомості – активної, співчутливої, здатної до співпереживання. Наративи про тварин у цьому контексті виступають особливо значущими, адже саме вони дозволяють створити «безпечний простір розмови» між підлітком та війною, де жорстокість і страх поступаються місцем любові, вдячності та довірі до світу.

Важливою рисою підліткової літератури воєнного часу є її культурно-виховна роль. Вона формує нову модель національної ідентичності, в основі якої – гуманізм, емпатія, солідарність. Тексти Вдовиченко чи Савки відтворюють не героїку перемоги, а героїку співчуття, взаємопідтримки, щоденного опору страху.

Як зазначає Н. Марченко, “після 2022 року дитяча книга перестала бути лише книгою для дитини – вона стала документом часу, моральним орієнтиром для суспільства” [Марченко, 2023, с. 12]. Таким чином, література для дітей стає чинником гуманітарної оборони – засобом плекання психічної стійкості і морального імунітету.

Українська підліткова література 2014–2025 років пройшла шлях від реакції на травму до проактивного конструювання майбутнього. Від соціально-психологічних історій, що документували біль, вона еволюціонувала до філософських текстів, які перетворюють воєнний досвід на джерело морального зростання. Ця зміна свідчить про глибинну трансформацію суспільної свідомості: підліток більше не сприймається як пасивна жертва, а як суб’єкт, здатний впливати на історичний процес. Подібна література не лише допомагає зберегти психічне здоров’я, а й готує ґрунт для етичного відновлення країни в повоєнний період, виховуючи покоління, для якого співчуття, солідарність і гуманізм стануть основою нової соціальної реальності.

Отже, українська підліткова література 2014–2025 років пройшла складний шлях – від фіксації травми до конструювання резилієнтності. У першій хвилі (2014–2019) домінував соціально-психологічний реалізм і терапевтична функція; у другій (після 2022 року) – етико-філософські питання та жанровий синтез. Анімалістичні твори сформували гуманістичний контур, де людина і тварина виступають співучасниками морального становлення. Сучасна підліткова

література не лише відображає досвід війни, а й формує моральний кодекс покоління, для якого співчуття, емпатія й любов до життя стають основою нової післявоєнної реальності. У цьому сенсі її значення співвідноситься з тим, як у повоєнній Європі через осмислення трагедій ХХ століття формувалися гуманітарні цінності. Художнє осмислення підліткового досвіду війни в Україні може стати не лише літературним, а й цивілізаційним актом – кроком до духовного відновлення суспільства.

1.3. Тварини як головні дійові особи літератури для дітей та підлітків.

В давнину людських дітей і дитинчат тварин відносили до однієї категорії. Навіть тип відмінювання був той самий: дитя, теля ягня. Довший час тексти, у яких описувалася природа, а бо ж дійовими особами були тварини одразу ж зараховувалася до категорії дитячої літератури. Тут свою роль відіграє топос Райського саду: дитинство людства символічно пов'язується з дитинством окремої людини. Тай звертання матері до дитини часто набуває ласкавої форми назви тварини (зайчику, котику, рибонько). Більше того, є дослідження, які доводять, що вагітна мати сприймає свою ненароджену дитину саме в іпостасі тварини [Лабащук 2013; Labashchuk 2020].

У давніх культурах дитина не сприймалася як цілком окрема категорія людського існування. Історик ментальностей Філіп Ар'єс доводив, що до Нового часу дитинство не мало чіткого соціального статусу й розглядалося як «перехідна фаза», тісно пов'язана з природним світом [Ariès, 1962]. Симптоматично, що в багатьох індоєвропейських мовах дитину та дитинчат тварин позначали подібними граматичними формами: дитя – теля – ягня. Ця мовна спорідненість відображає уявлення про «неоформленість» і природну близькість дитини до світу тварин, яка простежується як у фольклорі, так і в ранніх освітніх практиках.

Клод Леві-Строс зазначав, що у міфологічному мисленні «межі між видами є проникними», а людське й тваринне існують у єдиному онтологічному просторі [Lévi-Strauss, 1962]. Саме тому оповіді, у яких діють тварини або описано природу як суб'єктну силу, протягом століть автоматично відносилися до

дитячої сфери. Це пояснюється не лише історією педагогіки, а й глибинними культурними уявленнями: дитина сприймалася як істота, яка живе ближче до стану первісності та природності, ніж доросла людина.

Важливим міфологічним підґрунтям цього уявлення є топос Райського саду. У релігійних і космогонічних наративах початок людської історії часто пов'язується з гармонією між людиною і природою – з єдністю світу, де тварини могли говорити, виступати порадиниками або супутниками людини. Мірча Еліаде описував цей стан як «первісну цілісність», у якій не існує радикального розмежування між людським і природним [Еліаде, 2004]. Психолог Бруно Беттельгейм, аналізуючи функції казки, наголошував, що дитинство сприймається культурою як повторення ранніх етапів розвитку людства, як період «близькості до природи та магічного мислення» [Bettelheim, 1976].

Так вибудовується символічна паралель: дитинство людства ↔ дитинство індивіда. Обидва стани асоціюються з невинністю, відкритістю, міфологічністю сприйняття. Це пояснює, чому казки про тварин, природні стихії чи лісові пригоди традиційно сприймалися як найбільш органічні для дитячої літератури. Фантазійний простір, де тварина промовляє людським голосом, моделює той первісний стан гармонії, який дитина інтуїтивно приймає як природний.

Сучасні літературознавці підкреслюють, що зооморфні персонажі не лише виконують алегоричну або дидактичну функцію, як у класичних байках, а формують особливий «простір міжвидового порозуміння», характерний для дитячої уяви [Tatar, 2009]. Через тваринний образ дитина може прожити складні емоції та конфлікти в безпечній символічній формі. Саме тому традиція «animal stories» стала одним із фундаментів європейської та американської дитячої літератури й залишається стабільною до сьогодні.

Отже, мовні, антропологічні та міфологічні уявлення про спорідненість дитини з природним світом – від граматичних категорій до архетипу райського дитинства – визначили, які тексти культура вважає придатними для дитячої аудиторії. Історії про тварин продовжують бути одними з найулюбленіших у дитячому читанні, бо підтримують давній культурний архетип гармонії та відтворюють уявний простір, де світ постає цілісним, упорядкованим і відкритим

до діалогу між усіма живими істотами.

Згадана тенденція знайшла відображення у літературі для дитячого та підліткового читання. Найперше йдеться про казки про тварин – один із найдавніших жанрів народної словесності, який тривалий час мав розгалужені функції та був адресований передусім дорослій аудиторії. У традиційному фольклорному середовищі анімалістичні казки виконували важливі суспільні ролі: вони були засобом морального повчання, інструментом соціальної сатири, способом моделювання поведінкових норм у громаді. Тварина в казці функціонувала не як «дитячий» персонаж, а як умовна маска, що дозволяла говорити про людські характери, суспільні проблеми та міжстанові конфлікти. Анімалістичні сюжети діяли подібно до байок, проте мали гнучкішу форму й сильніше тяжіли до гумору, іронії та гротеску – саме ці жанрові характеристики робили їх дієвим елементом традиційної культури дорослих.

Проте починаючи з другої половини XIX – початку XX століття ситуація починає змінюватися. Унаслідок модернізації суспільства, появи масової початкової освіти, розвитку дитячої преси та видавничої справи відбувається поступова «спеціалізація» літературних жанрів. Казка, включно з анімалістичною, дедалі більше асоціюється з дитинством. Паралельно з цим у європейській культурі набирає сили романтична ідея про унікальність і «чистоту» дитячого світу, що відрізняє його від світу дорослих. Саме в цей період дитина починає розглядатися як окрема читацька група, якій потрібні спеціальні тексти – доступні за формою, емоційно насичені, морально чутливі.

Одним із найважливіших українських авторів, що спричинили функціональний і стилістичний зсув анімалістичної казки, був Іван Франко. Його численні тексти про тварин, зокрема «Фарбований Лис», «Лис Микита», «Вовк Бурий», «Осел і Лев» та ін., заклали підвалини того, що Михайло Легкий називає «українським літературним звіринцем» [Легкий 2001]. Франко систематично переосмислював народні мотиви, вводячи тварин у складні соціально-політичні контексти.

У казці «Фарбований Лис» автор майстерно поєднує традиційні образи з гострою суспільною сатирою, створюючи алегорію людської легковірності,

амбіційності та схильності до маніпуляцій. Символічність образу Лиса Микити – як «хитрого політика», «псевдОВОЖДЯ» або «шахрЯЯ у владі» – дозволяла читачам (у тому числі дітям) осмислювати суспільні механізми через зрозумілі форми. Франко прямо висміює механізми влади, масових вірувань та соціальної ієрархії, коли пише: «А хитрий Лис Микита мав більш ума, ніж уся звірина разом узЯТА» [Франко 1978: 245].

Саме подвійна структура тексту – доступна дитині казкова форма та приховані (але легко зчитувані) для дорослих суспільно-критичні смисли – спричинила те, що анімалістичні твори Франка стали важливою віхою переходу жанру до дитячого читання. Діти сприймали казку як веселу історію про тварин, дорослі – як сатиричне віддзеркалення суспільних процесів.

На думку літературознавця Ганни Костенко, саме завдяки Франкові казка про тварин уперше в українській культурі здобула статус «двовікового» тексту – тобто такого, що залишається релевантним для різних вікових груп [Костенко 2010]. Цей статус стає ключовим етапом у подальшому переміщенні жанру до дитячої літератури.

Якщо Франко підготував ґрунт для «подвійного» існування анімалістичних казок, то Наталя Забіла фактично закріпила за ними новий – дитячий – функціональний статус. Її творчість середини ХХ століття припала на період, коли дитячий читач уже був чітко окреслений у видавничій політиці, а педагогічні практики активно інтегрували художню літературу в навчальний і виховний процес.

У казці «Зайчикове горе» (одній із найпопулярніших у радянській та пострадянській Україні) Забіла створює образ малесенького героя, який переживає страх, самотність і потребу в підтримці. Вона пише: «Бідне звірятко сидить під кущем і плаче – загубило доріжку додому» [Забіла 1985: 33]. На відміну від Франка, тварина в Забіли не є символом суспільного явища або людської вади. Вона – емоційний двійник дитини.

Дослідники (зокрема О. Шпак і Н. Биченко) наголошують: у творчості Забіли тваринний персонаж виконує функцію психологічного медіатора, що допомагає маленькому читачеві ідентифікувати та пропрацьовувати емоції

[Биченко 2014]. Саме через тварин у Забілі дитина навчається співчуттю, подоланню страхів, дружбі, відповідальності. Жанрова трансформація тут очевидна: якщо в традиційному фольклорі тварини є «масками» для соціальної сатири, то в дитячій літературі вони стають носіями позитивних моральних моделей та безпечними посередниками між реальністю й уявою.

Таким чином, Забіла остаточно закріплює анімалістичну казку в полі дитячої літератури, роблячи її основним інструментом емоційно-психологічного розвитку та виховання.

У ХХІ столітті ця тенденція набирає нової сили під впливом суспільних потрясінь, зокрема війни. Сучасні українські письменники активно використовують анімалістичні сюжети як спосіб делікатної розмови з дітьми про складні теми – втрату, небезпеку, евакуацію, відповідальність, емпатію.

У книжці «Клуб врятованих. Непухнасті історії» (2023) Сашко Дерманський та Тетяна Копитова розповідають реальні та художньо опрацьовані історії про порятунок тварин під час війни. Один із ключових фрагментів звучить так: «Їх треба було рятувати – і дітям, і дорослим було байдуже, скільки на них вовни: вони просто жили поруч і чекали допомоги» [Дерманський, Копитова 2023: 14].

У сучасному контексті тварина стає символом уразливості та водночас важливим компонентом терапевтичного дискурсу. Психологи наголошують, що розмови про тварин дозволяють дитині та підлітку безболісніше торкатися теми страху, пережитих травм, порятунку та втрати [Клименко 2022]. Через тварин дитина та підліток отримує можливість моделювати складні етичні рішення – допомогти, захистити, співчувати.

Тому роль анімалістичної казки сьогодні виходить за межі просто дитячого чи підліткового читання: вона виконує психотерапевтичну, соціалізуючу та етичну функції, які є надзвичайно важливими в умовах суспільної нестабільності.

Аналіз літературного матеріалу свідчить, що трансформація функцій анімалістичної казки зумовлена низкою історичних, культурних і психологічних чинників:

1. Модернізація та поширення масової освіти (XIX–XX ст.) створили окремого дитячого читача.
2. Романтична ідеологія дитинства надала дитині статус автономного культурного суб'єкта.
3. Зміна ієрархії жанрів: казка перестає бути «загальною» й переходить до «дитячої» сфери.
4. Внесок конкретних авторів: Франко – сатирична й універсальна модель; Забіла – виховно-емоційна; Дерманський – терапевтична.
5. Психологічна функція тваринного персонажа як безпечного способу говорити про складне.
6. Сучасна етика екологічної та гуманістичної свідомості, що робить тварин важливими учасниками морального дискурсу.

Таким чином, казка про тварин упродовж двох століть пройшла шлях від громадської сатири до етичної, терапевтичної та виховної літератури для дітей. Якщо раніше тварини були карикатурними моделями суспільних вад, то сьогодні вони – партнери в емоційному розвитку дитини, засоби обговорення травматичних ситуацій та носії гуманістичних цінностей.

Сучасна українська дитяча та підліткова література про війну функціонує на перетині етичного, психологічного та освітнього дискурсів. Література травми у дитячих та підліткових текстах стає не лише засобом відображення індивідуального та колективного болю, а й простором формування моральної відповідальності, співпереживання і культурної пам'яті. Інтерпретації Катрін М. Келлер, Сьюзен Зонтаг та Міхаеля Ротберга демонструють, що травматичний наратив у художньому тексті завжди включає соціальні, культурні й історичні виміри та створює умови для етичного свідчення.

Літературознавчі дослідження сучасної української підліткової літератури про війну показують, що автори успішно поєднують функції інформаційного, виховного та емоційно-терапевтичного тексту. Важливим засобом передачі травматичного досвіду стає використання тварин як головних персонажів: вони виступають символічними медіаторами, що дозволяють дітям співпереживати, осмислювати страх, втрату та відповідальність у безпечній, адаптованій для віку

формі.

Отже, сучасна українська підліткова література про війну функціонує на перетині етичного, психологічного та освітнього дискурсів. Література травми у підліткових текстах стає не лише засобом відображення індивідуального та колективного болю, а й простором формування моральної відповідальності, співпереживання і культурної пам'яті. Інтерпретації Катрін М. Келлер, Сьюзен Зонтаг та Міхаеля Ротберга демонструють, що травматичний наратив у художньому тексті завжди включає соціальні, культурні й історичні виміри та створює умови для етичного свідчення.

Літературознавчі дослідження сучасної української підліткової літератури про війну показують, що автори успішно поєднують функції інформаційного, виховного та емоційно-терапевтичного тексту. Важливим засобом передачі травматичного досвіду стає використання тварин як головних персонажів: вони виступають символічними медіаторами, що дозволяють дітям співпереживати, осмислювати страх, втрату та відповідальність у безпечній, адаптованій для віку формі.

Отже, сучасна українська підліткова література про війну розвиває нові тематичні та функціональні підходи, перетворюючи книжку для підлітків на простір колективної пам'яті, морального виховання та психологічного зцілення. Вона демонструє, що художній текст може поєднувати естетичну привабливість, етичну глибину та педагогічну цінність, забезпечуючи юним читачам можливість зрозуміти і пережити складні соціальні та історичні реалії.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ОСМИСЛЕННЯ ПОВСЯКДЕННЯ ВІЙНИ В АНІМАЛІСТИЧНИХ ТВОРАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

2.1. Образи тварин у художньому тексті як медіатори травми

Однією з ключових проблем сучасної літератури для підлітків про війну є пошук адекватних художніх засобів репрезентації травматичного досвіду таким чином, щоб зберегти правду про події, але водночас не нанести вторинної психологічної шкоди читачеві. Травматичний досвід, за спостереженнями К. Келлер, потребує «неповного й опосередкованого проговорення», оскільки пряме відтворення травми часто є непереносним для реципієнта [Keller, 2018: 45]. У цьому контексті образи тварин виконують роль своєрідних медіаторів – посередників між підлітковим читачем та важкою воєнною реальністю.

Тварина в художньому тексті традиційно має сильний символічний потенціал, що сформувався ще в архаїчних культурах, де звір був тотемом, покровителем, учителем або провідником у надлюдські сфери. У християнській традиції тварини ставали носіями алегоричних смислів: ягня – символом невинності, лев – сили, голуб – миру. В анімалістичній літературі ХХ століття тварина дедалі частіше постає як образ-двійник підлітка, що висловлює його емоції, страхи, мрії та нерідко – травми, які неможливо прямо озвучити. Психологи зазначають, що діти й підлітки схильні «перекладати» складні переживання на образи тварин, оскільки ті не викликають внутрішнього опору й дозволяють дивитися на небезпечне опосередковано [Березіна, 2019, с. 22].

У воєнній літературі цього ефекту досягають завдяки створенню ситуації «обережної дистанції». С. Зонтаг наголошує, що мистецтво має «не лише фіксувати біль, але й створювати умови для безпечного погляду на нього» [Зонтаг, 2003, с. 29]. Тварина в тексті стає тим художнім компонентом, що перетворює нестерпне на терпиме, занадто травматичне – на прийнятне для

осмислення. Таким чином тварина починає виступати як своєрідний *емоційний контейнер*.

У художньому творі для підлітків тварина часто виступає «емоційним контейнером», тобто персонажем, який збирає на себе страх, провину, тривогу чи безсилля героя. За концепцією травматичного наративу, перенесення емоцій на інший об'єкт є одним із механізмів психологічного захисту [Herman 2015: 54–56]. В анімалістичних творах про війну це проявляється через наділення тварини рисами, які відображають поточний стан підлітка: втомленість, розгубленість, прагнення до безпеки або боротьби. Такий підхід дозволяє читачеві пережити складні теми без прямого включення у травматичну подію.

Символічна природа тварини робить її здатною сублімувати почуття, які важко висловити прямо. Так, у багатьох творах воєнного часу пес або кіт стають своєрідними «терапевтами», що допомагають героям долати емоційний шок, самотність і втрату. У цьому сенсі тварина не просто персонаж – це архетипний образ охоронця та друга, що зменшує інтенсивність травматичного досвіду.

Тварини у підліткових творах про війну часто виконують функцію морального орієнтира. Усвідомлюючи відповідальність за слабшого, підлітковий герой набуває досвіду турботи, сміливості, солідарності – тих чеснот, що формують основу резилієнтності. Згідно з М. Ротбергом, травматичний досвід може не лише руйнувати, але й формувати нові моделі етичної поведінки, якщо подається в безпечному наративному контексті [Rothberg, 2020].

Тварина, яка потребує порятунку, стає «дзеркалом» героя: рятуючи її, він ніби рятує себе, відновлює довіру до світу й знаходить у собі сили діяти. Психологи підкреслюють, що турбота про іншу істоту посилює внутрішній контроль, сприяє формуванню стійкості й зменшує рівень тривоги [Тарасюк 2021: 19].

У воєнній літературі для підлітків тварина може бути не лише символом індивідуального переживання, але й елементом колективної пам'яті. У багатьох культурах тварини були свідками або супутниками великих історичних катастроф. Сучасні письменники використовують цю традицію, створюючи

образи собак, котів чи птахів, що проживають війну разом із людьми.

Завдяки цьому формується «м'який» дискурс пам'яті: події війни подаються не як історична лекція, а як емоційно насичена, але не травматична історія взаємної підтримки. Такий підхід особливо ефективний для підлітків, які ще не здатні інтегрувати воєнні події у складні політичні або історичні структури, але добре сприймають етичні й емоційні уроки.

Звернемо увагу, що в художніх творах тварини можуть виконувати наративні функції медіаторів. Тварина-оповідач, найчастіше оповідач від першої особи, створює особливий колорит твору. Це дозволяє стрверджувати, що образи тварин виконують у воєнному тексті низку важливих функцій:

- Емпатична функція – тварина полегшує включення читача в емоційний простір твору.
- Терапевтична функція – опосередковане проговорення травми через образ іншої істоти.
- Комунікативна функція – тварина виступає посередником між персонажем і світом дорослих.
- Символічна функція – представлення війни в м'якшій, метафоричній формі.
- Етична функція – формування моральних цінностей через турботу про слабшого.

Читач-підліток не лише співпереживає такому персонажу, а й ідентифікує себе з ним, оскільки тварина уособлює вразливість, яку він сам може відчувати, але не завжди здатний проговорити. Саме тому тварина є незамінною для створення «безпечної мови» війни – мови, яка не травмує повторно, але сприяє розумінню й емпатії.

Однією з головних проблем мистецької репрезентації травми є неможливість її прямого висловлення. Як зазначає Келлер, травма створює «порожнечу в центрі наративу», яку текст має заповнити опосередковано [Keller, 2018: 52]. У цьому контексті тварина стає ефективним способом обійти цю мовчазну зону.

Тварини «говорять» замість героїв – інколи буквально (через

антропоморфний прийом), інколи метафорично, через поведінку, рух, подорож. Такі наративні рішення дозволяють висловити те, що дитина чи підліток не можуть вимовити словами: страх, провину виживання, сором, гнів, сум.

Цей механізм вбудовується й у колективний досвід: тварина перетворюється на «свідка» війни, а її історія стає способом збереження пам'яті, не обтяженим надмірним рівнем травматичності. Це відповідає ідеї мультиспрямованої пам'яті Ротберга, за якою пам'ять не повинна пригнічувати, а навпаки – відкривати простір для етичної комунікації та солідарності [Rothberg, 2020].

Отже, образи тварин у сучасній українській літературі для підлітків про війну відіграють роль своєрідних медіаторів травми, які дозволяють перетворити болючий досвід у безпечний наратив. Тварина стає символом вразливості й стійкості, інструментом емпатії, каналом етичної комунікації та способом говорити про війну без руйнівного психологічного впливу. Через такі образи вибудовується місток між теоріями травми (Келлер, Зонтаг, Ротберг) та художніми текстами, що працюють із підлітковою аудиторією. Це забезпечує логічний перехід до аналізу конкретних анімалістичних творів у наступному розділі.

2.2. Художня своєрідність наративної оповіді у книзі Сашка Дерманського та Тетяни Копитової «Клуб врятованих. Непухнасті історії»

Особливістю художнього тексту Сашка Дерманського та Тетяни Копитової є те, що він побудований на основі реальних подій. Тетяна Копитова записала розповіді, у яких дійовими особами є тварини. Сашко Дерманський переповів їх у формі оповіді від першої особи, до того ж ця дійова особа є тваринним персонажем. Героями твору стають тварини, що живуть поруч з людиною. Оповідачами історій найчастіше виступають коти. Кішка Ласочка, яка втратила господарів і споглядає прихід військових-чужинців у їхній двір. Кіт Кава, якому доводиться проживати події війни разом із собакою Ральфом. Мейнкун Макс, який так майстерно заклав «міни» на одяг росіянців, що потім його годі було відчистити чи відіпрати. Киця Шафка, що зуміла вижити на верхньому

поверсі будинку, в який влучила ворожа ракета. У частині оповідань роль оповідача переходить до собак. Це Жужа, якій вдалося вийти до своїх з розтерзаного, окупованого ворогом Маріуполя. Собачка Белла з притулку, яка опікується пораненою корівкою на ім'я Мала. Цуценятко Боня, яке залишилося в окупації разом з бабусею Марією і дідом Савою. Героєм-оповідачем стає кінь Оскар, якому вдалося вирватися з полум'я згорілої стайні. Обпаленими вогнем війни виявляються не лише домашні тварини, але й дикі звірі. Наприклад, Оленятко Маля, яке втратило маму під час обстрілів; врятувати його вдалося завдяки зооволонтерам.

Автори використовують наратив від першої особи як спосіб емпатійного моделювання. Однією з ключових художніх інновацій книжки є наративізація травматичного досвіду через перспективу тварини-оповідача. Такий прийом має подвійну функцію:

- Емпатійна: тварина не має складних філософських концепцій, її сприйняття світу елементарніше, що робить переживання більш безпосередніми та щирими;
- Дистанціювальна: за допомогою тваринної перспективи автори пом'якшують найстрашніші події, даючи читачеві можливість пережити їх, не замкнувшись у власному страху.

Тут спрацьовує механізм «оптично компенсованої травми»: читач бачить війну ніби збоку, через досвід істот, які не завжди здатні раціонально осмислити події. Саме тому війна в їхніх очах постає як абсурдне, нелогічне та антигуманне явище, що дозволяє авторському задуму засудження війни прозвучати ще сильніше.

Досліджуваний текст використовує різноманітні модуси переживання травми: опис, метафоризація, уникнення прямої.

Розглянемо, як автори описують травматичний досвід, що його довелося пережити тваринам. Ось як досвідчує бомбардування киця Ласочка: *«Однієї ночі дім здригнувся. Ласочка вже не раз чула страшні вибухи, але вони траплялися десь віддалік. Цей мало не зруйнував увесь будинок. Задзеленчало розтрощене на друзки скло, хитнулась і навсїбіч порснула книшеною цеглою стїна, шматки*

стелі падали просто на ліжко, з брязкотом гримнувся об підлогу карниз із-над улюбленого Ласоччиного вікна. Ласочка прожогом забилася під ліжко й просиділа там до світання» [Дерманський, Копитова 2023: 6]. Сцена передає класичні ознаки тілесно-психічного шоку: відчай, інстинктивний пошук укриття, відсутність розуміння причин.

Маленькому Оленяткові довелося побачити, як під час бомбардування загинула його мама: *«Оленятко ще раз голосно покликала маму й пішло туди, де бачило її востаннє. Н тому місці, де вони тоді стояли, тепер була велика яма. З неї стриміло рване дубове коріння. Мама лежала неподалік. Вона не рухалась. «Мама заснула», - подумало Оленятко»* [Дерманський, Копитова 2023: 38]. Тут метафора сну замінює поняття смерті – типовий спосіб делікатизації травми для підліткової літератури.

Фізичне травмування тіла тварини також стає предметом художнього опису: *«Белла підбігла ближче. Матінко рідна! Собачка не вірила своїм очам: у корівки нижче від коліна не було правої ноги!»* [Дерманський, Копитова 2023: 67]. Реакція Белли – *«не вірила своїм очам»* – демонструє ефект нереальності, характерний для травматичного досвіду.

В оповіданні «Шафка, яка вміла дружити» описується стан киці, яка вже втратила надію на порятунок: *«Дай мені спокійно померти, - стиха промовила киця, згорнулася клубочком і уткнулася сухим носиком у колись розкішний і пухнастий, а тепер облізлий, некрасивий хвіст. Так і завмерла...»* [Дерманський, Копитова 2023: 51]. Тут виявляється мотив психічного колапсу, відомий у травматології як «завмерла реакція».

Очами тварини читач бачить, як собака реагує на смерть своїх господарів: *«Шерханове виття долиняло зі спальні господарів. Чоловік лежав долілиць на присипаному уламками ліжку, жінка - навznak просто на підлозі. Шерхан сидів поміж ними і вив. І вив. І вив...»* [Дерманський, Копитова 2023: 8]. Особливо потужною є сцена горювання собаки Шерхана над загиблими господарями: *«І вив. І вив. І вив...»* [Дерманський, Копитова 2023: 8]. Лаконічність повторів підсилює трагізм.

Тварини не розуміють логіки війни, вона видається їм дивною: звуки

вибухів, руйнування, пожежі, дивна поведінка людей сприймається як щось неприродне і вкрай нелогічне. Таким чином підкреслюється дегуманістичний характер воєнних дій. Наприклад, звуки і полум'я війни порівнюються із грозою: *«Однієї ночі гучно вдарив грім. Небо запалало червоним»* [Дерманський, Копитова 2023: 5]; *«Щоно заплющував очі - бачив срашного і безжального звіра. Це він, вогонь, забрав у Оскара все. Він і ті, хто запустив хижє полум'я в стайню»* [Дерманський, Копитова 2023: 42]. Ці образи створюють міфопоетичний контур воєнного досвіду, в якому ворог набуває рис демонічної сили.

Розглянемо, які способи подолання травми описують автори збірки оповідань. Найперше, що потребують звірі, скалічені війною - це емоційна підтримка. Таку підтримку може надати людина, або інша тваринка. *«Його <оленятко> охопив жах. Але незнайомець притиснув його голову до своїх грудей і маля раптом почуло знайомий стукіт. Це билось серце істоти. Диво, але воно билось так само, як мамине. Маля заплакало і всім тілом пригорнулося до двоногого»* [Дерманський, Копитова 2023: 38]. *«Поки новорибулу потихеньку заводили в господарське приміщення, Белла крутилася поряд, щосили вимахуючи хвостом. Собачка хотіла, щоб нова пацієнтка знала: їй тут раді»* [Дерманський, Копитова 2023: 67]. Контакт, прийняття, тепло – основні елементи стабілізації психіки.

В оповіданні «Макс, який підклав купу» знаходимо наступний уривок:

- *Міни! Тут міни!!!*

Росіянці вискочили з БМП як ошпарені.

- *- Фу! - верещали вони. Фу!!! Хто?!!*

Викрадачі, роздивляючись величезні бурі плями на своїх штанах, вигукували безліч брудних слів, лаялися і матюкались. Вони стягували із себе штани й витирали їх якимось ганчірками. Що було далі, Макса вже не цікавило. Кім пишався собою: міни закладено майстерно й ефективно».

[Дерманський, Копитова 2023: 42].

У цьому оповіданні автори застосовують гумор, що дозволяє комічно

змалювати трагічну ситуацію: мародерство росіянців і викрадення ними kota Макса. Іронія в історії про Макса («міни» з котячих екскрементів) виконує терапевтичну функцію. Це комічне перевертання ситуації, де жертва – кіт – перемагає агресора, хоча й символічно.

У «Ральфі, який знайшовся двічі» дотепність і плутанина стають основою «комедії ситуацій» – жанрового прийому, який знижує напругу й показує, що навіть у найтемніших обставинах можливі добрі, світлі історії. Пес Ральф, який загубився під час евакуації, був надзвичайно схожий на іншого пса тої ж породи, якого випадково знайшли люди: *«У нас тепер два Ральфи. Один - справжній, а другий... теж справжній, але не наш. Дуже дивно, та вони майже однакові. А особлива, рідкісна прикмета - обвислі вуха - так легко збила всіх нас з пантелику»* [Дерманський, Копитова 2023: 21].

Часом до кінця здолати травматичний досвід не вдається. Він приходить у спогадах знову і знову: *«Звісно, в Олесі киці живеться дуже добре: її люблять, смачно годують, чистенько миють, чухають за вушком, але... але час від часу Ласочці хочеться щосили вити. Але ж вона не вміє»* [Дерманський, Копитова 2023: 10]. Не в усіх випадках травма може бути повністю подолана. Автори чесно показують, що досвід війни залишає сліди. Це демонструє принцип травматичної пам'яті: повернення болю без зовнішнього подразника. Тварина не може виразити горе словами, і саме в цьому виявляється глибина її травми.

Проаналізувавши наративну структуру та художні прийоми книжки «Клуб врятованих. Непухнасті історії», можемо окреслити кілька визначальних рис її художньої своєрідності:

Перспектива тварини-оповідача створює унікальний тип емпатійного письма, який дозволяє дитячій аудиторії безпечно входити у травматичну тему війни. Метафоризація травми (сон замість смерті, звір-ворог замість воїна) виконує функцію психологічного захисту читача. Поєднання трагічного та комічного допомагає балансувати між болісним досвідом і потребою у світлих емоціях. Мотив солідарності між людьми та тваринами утворює гуманістичний меседж: у світі війни рятує співчуття. Присутність неподоланих травм робить наратив чесним і реалістичним, уникаючи штучного «щасливого

фіналу».

Таким чином, художня своєрідність книги полягає в етичному та естетичному поєднанні реалістичної травматичної тематики з доступною, емоційно захищеною формою викладу, що робить текст важливим явищем у сучасній українській літературі про війну.

2.3. Фокалізація через тварину та моделювання подолання травми у прозі Зоряни Биндас («Котики-патріотики»)

Збірка Зоряни Биндас «Котики-патріотики» складається з чотирьох оповідань. Перше оповідання «Монро та шкідники» за сюжетом нагадує відому голівудську комедію «Сам удома», тільки охороняти свій дім від чужинців тепер повинна киця Монро «досконала істота блакитної крові» [Биндас 2024: 25]. Разом із друзями-тваринами вона влаштовує пастку в басейні для непроханих зайд, тож замість вивезти награбоване, вони потрапляють до рук українських військових.

Оповідання «Злий-добрий» подає історію від першої особи – kota на ім'я Добрий, який від 2014 року самовіддано служить разом з українськими воїнами у бліндажі. Його служба не зводиться до традиційної ролі мишолова: котик виконує важливу психологічну місію, підтримує настрій побратимів і водночас стає повноцінним учасником військових операцій. Оповідь сповнена доброзичливого гумору, який пом'якшує драматизм реалій війни та допомагає читачеві сприймати події без надмірної тривоги, навіть коли йдеться про загрозу чи бойові ситуації.

Кіт Добрий діє не сам: разом із котами-ніндзя – братами Лео, Донатом, Рафом та їхньою сестрою Мікі – він організовує лісових мешканців, щоб спинити ворожу автомобільну колону. Герої влаштовують добре скоординовану диверсію, виводячи з ладу всю техніку та створюючи такий рівень паніки серед російських військових, що сімнадцять із них зрештою здаються в полон. У цій сцені поєднання військової термінології, чітких команд і стратегії з образом котів, бобрів, мишей та інших тварин надає оповіданню яскравого комічного забарвлення. За цією комічністю стоїть важливий художній прийом: тварини не

лише антропоморфізовані, а й подані як носії сміливості, самоорганізації та солідарності, що дозволяє бачити війну крізь призму гри, але без втрати усвідомлення реальної небезпеки.

Такий спосіб нарації виконує дві функції: з одного боку, він знижує травматичність теми війни, роблячи її психологічно доступнішою, особливо для юних читачів; з іншого – наголошує на високій відповідальності, взаємопідтримці та стійкості, притаманних як людям, так і їхнім «молодшим братам». Гумор, гіперболізація та іронічні характеристики ворога створюють ефект внутрішнього опору: сміх стає інструментом подолання страху, способом утримати людяність там, де панує насильство.

У підсумку оповідання «Злий-добрий» не лише розважає, а й формує особливу модель сприйняття війни – через метафору організованої спільноти тварин, які діють відповідально та відважно. Воно пропонує читачеві побачити, що навіть у найскладніших обставинах можливі співпраця, креативність і перемога, а сміх та добрий настрій можуть стати тим ресурсом, що допомагає пережити травматичні події й зберегти внутрішню рівновагу.

В оповіданні «Марі з Маріуполя» авторка зосереджується на досвіді біженства, поданому крізь погляд киці Марі, яка змушена тікати від війни та пережити складний шлях до нового дому. Ця героїня має унікальну зовнішність: «Уявіть: я вся смугаста, а над носиком у мене малюнок, який нагадує герб України! Люди називають таке забарвлення “таббі”» [Биндас 2024: 71]. Образ кота з позначками, подібними до державного символу, перетворює Марі на метафору самої країни – пораненої, але стійкої, здатної до відновлення та краси попри війну. Її втеча з окупованого міста відбувається завдяки турботі й емпатії незнайомих людей, які везуть її в автівці, стаючи тимчасовою родиною й символом солідарності, що виникає у кризові моменти.

У Тернополі Марі потрапляє до центру для переселенців, де її подальше життя пов'язане з лікуванням зламаної лапки. Цей епізод підкреслює не лише фізичний біль і наслідки пережитого, а й доступність допомоги, яка поступово повертає довіру та відчуття безпеки. Перебування в притулку «Вологі носики», де разом із нею мешкають ще двадцять котів, евакуйованих із зони бойових дій,

створює образ спільноти, об'єднаної спільною травмою й необхідністю адаптуватися до нових умов. Сам притулок стає проміжною територією між минулим і майбутнім, простором відновлення й надії.

Одужавши, Марі бере участь у виставці котів і здобуває перемогу, що символізує не лише її індивідуальний успіх, а й утвердження ідеї: навіть після руйнівних досвідів можлива нова історія, побудована на підтримці, любові та праці багатьох людей. Її нові господарі займаються створенням фігурок тварин із шерсті котів, і навіть однією з їхніх робіт, за оповіданням, володіє британський прем'єр-міністр Борис Джонсон. Така деталь увиразнює міжнародний вимір уваги до українського досвіду та підсилює ідею, що особисті історії біженців можуть відгукуватися далеко за межами країни.

Оповідання «Марі з Маріуполя» є текстом про втрату, вимушений рух, біль і невідомість, але водночас про здатність до адаптації, віднайдення підтримки та відновлення внутрішньої рівноваги. Шлях Марі від окупованого міста до нового дому відтворює емоційну траєкторію багатьох реальних біженців: від шоку й травми – до поступового прийняття нового середовища, інтеграції та успіху. У фіналі оповідання утверджується думка про те, що навіть у найскладніших умовах можливі зцілення, визнання та нові початки, а досвід вимушеного переселення не обов'язково завершується лише болем – він може привести до відкриття нових горизонтів і формування нової ідентичності.

Оповідання Зоряни Биндас «Мотор для Перчика» органічно вписується в коло сучасних українських наративів про війну, у яких досвід травми передається через погляд тварини. Як і в книжці С. Дерманського та Т. Копитової, тут тваринний персонаж стає своєрідним медіатором травматичного досвіду, але акцент зміщено з безпосередніх воєнних дій на наслідки війни для емоційного світу живих істот. Авторка застосовує Наратив від першої особи та метафору «зламаного моторчика».

Оповідь ведеться від імені котика, який отримує ім'я Перчик. Уже перша сцена вказує на травматичний контекст: котик опиняється сам, без дому, під сходами, де його знаходить двірниця. Втрата дому, самотність і голод становлять фон травми, але не проговорюються прямолінійно – натомість

виявляються через деталі (зголоднілий кіт, підкисле молоко, смітник як «місце життя»).

Ключовим художнім образом оповідання стає «муркалка» / «моторчик». Нездатність Перчика муркотіти – це не просто фізична особливість, а символ психологічної травми, втрати здатності до радості, безпеки, довіри. Важливий голос двірниці: «А я от сміятися не можу, відколи почалася велика війна» [Биндас 2024: 28]. Паралель між неможливістю сміятися у людини й неможливістю муркотіти у котика створює метафоричний місток: війна «ламає моторчики» і в людей, і в тварин. Таким чином травматичний досвід десакралізується й робиться ближчим до читача: складні психологічні стани (депресія, емоційне оніміння) «перекладені» на мову котячої муркалки.

У тексті можна виокремити кілька рівнів травми. Екзистенційна травма втрати дому й родини. Перчик «більше не має дому», його муркотіння ніби «прив'язане» до втраченого простору безпеки. Це відповідає типовим для воєнних наративів мотивам біженства, вимушеного переселення, сирітства – але поданим через досвід кота. Фізична й тілесна травма. Поранення лапи Гави – ще один важливий маркер війни, адже собачка раніше «обпеклася» на людській жорстокості й зараз знову стає жертвою агресії (напад чорного кота-забіяки). Її бурою плямою на шерсті текст тонко показує поєднання зовнішньої й внутрішньої рани. Соціальна травма відкидання й приниження. Сцена в автосервісі, де чоловік грубо виганяє тварин («Розвелось тут блохастиків!»), демонструє байдужість і жорстокість дорослого світу, який не хоче брати на себе відповідальність – особливо «під час війни, коли своїх проблем вистачає». Для Перчика це повторний досвід відкидання: спочатку він не має родини, потім його «не приймають» у людський простір.

Таким чином, війна в оповіданні не стільки зображена через бої чи обстріли, скільки через зламані життєві зв'язки, брак сміху й муркотіння, холодну байдужість, що стала новою нормою.

В оповіданні авторка показує шляхи подолання травми: це відбувається на основі підтримки, дружби, емпатії. Як і в текстах про Ласочку чи Макса, ключовим ресурсом подолання травми стає інша істота – та, що здатна

прийняти, захистити, полюбити навіть «із поламаним моторчиком». Таких рятівників Перчика в оповіданні троє.

Напочатку кошеня знайомиться з двірницею - це перший «рятівник» Перчика. Вона не може повернути собі здатність сміятися, але здатна до турботи: знаходить їжу, дає ім'я, гладить котика. Її жест – це маленький акт опору дегуманізації війни.

Справжнім другом стає собачка Гава. Вона захищає Перчика від нападу Забіяки, тілом прикриває його, отримуючи поранення. Далі Гава підтримує котика емоційно, проговорюючи ключову істину: «Тим, хто тебе любить, ти дорогий і без моторчика» [Биндас 2024: 25]. Тут формується нова модель цінності: не за «нормативністю» (уміння муркотіти), а за фактом існування, за самим тим, що істота жива й здатна до стосунку. Образи Алінки та її мами розширюють коло підтримки. Алінка бачить Гавину рану, хвилюється, просить забрати тварин додому. Мама спершу посилається на війну й «відповідальність», але зрештою погоджується взяти і кота, і собаку, визнаючи їхню нерозривність: «Гайда до машини. Усі. І ти, собачко» [Биндас 2024: 45]. Це момент етичного вибору: замість логіки браку («зараз не час для тварин») утверджується логіка солідарності – навіть у стані війни.

Вибір самого Перчика – кульмінаційна точка подолання травми. Він добровільно відмовляється від «мрії про родину», коли розуміє, що це означає залишити Гаву на самоті. Усвідомлення, що родина – це вже вони з Гавою, змінює його внутрішню оптику. Саме в цей момент, коли стосунок і емпатія стають важливішими за комфорт, спрацьовує «моторчик»:

«– Мур-мур-мур-мур-мур-мур... Що?! Це я замуркотів?!»

[Биндас 2024: 45].

Муркотіння повертається як наслідок знайденої безпеки й любові. Отже, «ремонт» муркалки відбувається не в автосервісі, а через прийняття, дружбу й взаємну вірність.

Важливо наголосити, що авторка використовує гумор і гру як м'який спосіб говорити про болюче. Тут значимим наративним інструментом є гра зі значеннями. Наприклад, «Моторчик» / «муркалка» / автосервіс «Мотор» – це

комічне поєднання технічної й емоційної лексики. Кошеня Перчик буквально намагається «відремонтувати» себе як машину, звертаючись до майстрів із ремонту авто. Такий прийом дозволяє: зняти частину напруги, пов'язаної з темою травми, а також показати юному читачеві, що про біль можна говорити мовою гри, не зменшуючи його значущості. Гумор у творі – не заперечення травми, а захисний механізм, який дає змогу рухатися від «поламаного» стану до відновлення.

Аналіз оповідання «Мотор для Перчика» дає змогу виокремити кілька важливих аспектів того, як наратив війни осмислює травму та її подолання. Травма артикулюється через образ «зламаного моторчика», що символізує утрату здатності радіти, довіряти й «муркотіти», тобто перебувати в стані емоційного тепла та безпеки. Війна постає у творі як тло, як причина порушення звичного порядку – від втрати дому до руйнації можливості сміху, появи агресії та байдужості. Проте в центрі уваги авторка залишає не події воєнного часу, а їхній вплив на внутрішній світ істот. Подолання травми в тексті можливе завдяки турботі, дружбі та емпатії: люди й тварини формують спільноту взаємної підтримки, що протистоїть руйнуванню, спричиненому війною. Гумор і гра з метафорою мотора дозволяють м'яко говорити про болісні досвіди, адаптуючи тему до дитячого чи підліткового сприйняття та знижуючи її травматичність. Фінальне повернення муркотіння постає символом часткового зцілення – не як забуття, а як переживання травми в новому, безпечнішому середовищі, де з'являється можливість для відновлення емоційної цілісності.

Таким чином, оповідання Зоряни Биндас, як і тексти Дерманського та Копитової, демонструє, що тваринні персонажі можуть ефективно виконувати роль медіаторів воєнної травми в літературі для підлітків, дозволяючи поєднати правду про війну з надією на відновлення через любов і солідарність.

Отже, наше дослідження демонструє, що анімалістичні твори про війну в сучасній українській літературі відіграють ключову роль у формуванні безпечного, емпатійного й психологічно збалансованого способу репрезентації травматичного досвіду. Залучення образів тварин у художній наратив дозволяє авторам створювати специфічну форму оповіді, у якій складні емоційні й

екзистенційні переживання війни постають у м'якшій, метафорично опосередкованій формі. Тварина стає медіатором між читачем і реальністю війни: вона вміщує в собі емоції, страхи й травми, які важко або неможливо проговорити безпосередньо. Такий підхід узгоджується з теоріями травматичного нарративу, де опосередкованість є ключовим механізмом захисту від повторної травматизації.

Символічна природа тварин, їхній архетипний статус і здатність відображати дитячий або підлітковий емоційний досвід роблять їх винятково ефективними структурами для побудови «безпечної мови» війни. Через них автори формують у читачів важливі етичні орієнтири: солідарність, співчуття, здатність до турботи й відповідальності перед іншою істотою. Тварина в художньому тексті стає не лише персонажем, а й інструментом психологічного навчання, який допомагає зрозуміти й інтерпретувати воєнний досвід без надмірного емоційного навантаження. Саме тому анімалістичні образи виступають каналом трансляції травматичного досвіду у формі, доступній і безпечній для юної аудиторії.

На прикладі книжки Сашка Дерманського та Тетяни Копитової «Клуб врятованих. Непухнасті історії» проаналізовано особливості нарративу від першої особи, який дає змогу передати переживання війни через досвід тварини. Тварина-оповідач забезпечує ефект емпатії й водночас створює дистанцію, яка пом'якшує найболючіші теми. Війна постає у цих текстах як явище, що руйнує фізичний і внутрішній простір істот, але водночас відкриває можливість для солідарності, взаємного порятунку та творення нових форм співіснування. Опис травми в цих оповіданнях поєднується з елементами гумору, комічних ситуацій і сюжетних «перевертань», що дозволяє врівноважувати трагізм подій. Зокрема, гумор у сценах із котом Максом або плутаниною з Ральфами виконує терапевтичну функцію, роблячи історії придатними до емоційного осмислення без надмірної тяжкості. Наявність неподоланих або частково подоланих травм у нарративі підсилює реалістичність творів, демонструючи, що війна залишає тривалі сліди, але водночас відкриває простір для зцілення.

Художня специфіка оповідань Зоряни Биндас зі збірки «Котики-

патріотики» визначається тим, що тварини виконують схожу функцію медіатора, але авторка акцентує увагу на різних вимірах воєнного досвіду – від біженства й втрати дому до відновлення довіри, переживання смутку й подолання внутрішніх бар'єрів. Кожне оповідання демонструє, що завдяки турботі, емпатії, спільноті та почуттю взаємної відповідальності тварина здатна подолати наслідки війни. У «Злому-доброму» коти й інші тварини постають як організована спільнота, що здобуває перемогу завдяки кмітливості та солідарності; у «Марі з Маріуполя» на передньому плані – досвід втечі, лікування та адаптації до нового життя; а в «Моторі для Перчика» провідною є тема внутрішнього зламання та поступового повернення до емоційної повноти. Усі ці наративи вибудовують переконливий образ того, що подолання травми можливе завдяки любові, прийняттю та безпечному середовищу, у якому істота відчуває свій зв'язок із іншими.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що анімалістичні твори про війну становлять важливий сегмент сучасної української літератури, який поєднує естетичний, етичний і терапевтичний аспекти художнього письма. Завдяки образам тварин письменники створюють складні, багатопланові моделі переживання травми та процесу її подолання, пропонуючи юним читачам спосіб безпечного входження в тему війни. Тварини як медіатори дозволяють поєднати правду про воєнні події з відчуттям надії, показати можливість відновлення навіть у глибоко травмованому світі, утвердити ідею про силу солідарності та взаємної підтримки. Саме тому література цього типу відіграє значну роль у формуванні культури пам'яті, емпатії та моральної стійкості, що є надзвичайно важливим для суспільства, яке переживає війну та її наслідки.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ПРО ТВАРИН ЯК СПОСОБУ ПОДОЛАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ

3.1. Книготерапія як інструмент емоційної стабілізації та опрацювання травматичного досвіду в умовах війни.

У контексті масштабних соціальних потрясінь, зокрема війни, що триває в Україні, питання психологічної підтримки, відновлення емоційних ресурсів та подолання травматичного досвіду набуває виняткової ваги. Серед різноманітних психотерапевтичних підходів особливе місце займає книготерапія – метод, що використовує художню літературу як засіб емоційної регуляції, самопізнання та психічного одужання. Як уже зазначалося в попередньому розділі, книготерапія визначається як терапевтичний напрям, що застосовує книги та інші види літератури (зазвичай у поєднанні з традиційними психотерапевтичними практиками) з метою підтримки психічного здоров'я. У центрі цього підходу лежить взаємодія читача з текстом, яка активізує низку психологічних механізмів, важливих для подолання стресових та травматичних переживань.

У наукових дослідженнях наголошують три ключові компоненти книготерапії: ідентифікацію з текстом або символами, катарсис у відповідь на текст і переосмислення особистих проблем через художній твір. Ці елементи можуть діяти паралельно, взаємодоповнюючи один одного, або проявлятися окремо залежно від індивідуального досвіду читача. Ідентифікація виникає, коли читач відчуває емпатійну реакцію на персонажа чи ситуацію, впізнає у художньому світі власний досвід, страхи чи прагнення. Катарсис розгортається тоді, коли читач проживає емоції разом із персонажем, вивільняючи накопичений внутрішній напружений матеріал. Третій компонент – погляд на власні проблеми через художній текст – відкриває можливість осмислити складні ситуації під новим кутом, у безпечній просторі чужої, але водночас подібної історії.

Книготерапія в сучасній гуманітаристиці розглядається як комплексна наукова дисципліна, що перебуває на перетині бібліотекознавства, психології, педагогіки, літературознавства та медицини. На думку Р. Козліка та О. Курило, міждисциплінарність цього методу є однією з причин його високої ефективності, оскільки література здатна пропонувати як знання й інформацію, так і емоційну підтримку [Козлік, Курило, 2022]. Саме тому книготерапія поєднує інформаційну функцію (надання нових знань), освітню (формування навичок рефлексії та емоційної грамотності), ідентифікаційну (можливість упізнати себе в тексті), естетичну (переживання краси та гармонії художнього твору) та релаксаційну (емоційне заспокоєння).

Порушення психічної сфери, викликане війною, може проявлятися у формі тривожності, депресивних станів, емоційної нестабільності, відчуття втрати контролю та життєвих орієнтирів. Саме тому книготерапія стає одним із ефективних методів стабілізації людей, які переживають кризові ситуації. У практиці роботи з дітьми й підлітками література, підібрана відповідно до їхнього емоційного стану, допомагає знижувати рівень тривоги, розвивати емоційний інтелект, формувати навички комунікації та соціальної взаємодії. Читання художнього твору створює можливість для безпечного відреагування почуттів, оскільки персонажі тексту стають посередниками між читачем і його власними переживаннями.

У межах книготерапії виокремлюють індивідуальний та груповий її види. Індивідуальна книготерапія передбачає персоналізований відбір літератури, який відповідає психологічним запитам, внутрішньому стану та особистісним особливостям читача. Психолог або терапевт пропонує клієнтові такі книги, які допоможуть відчувати підтримку, знайти аналоги власних труднощів, побачити нові перспективи або моделі поведінки. Важливою складовою цього процесу є аналіз прочитаного: обговорення ситуацій, мотивів персонажів, почуттів, що виникли під час читання. Через механізм ідентифікації читач має змогу безпечно розпізнати власні переживання, тоді як обговорення дозволяє структурувати досвід і знайти шляхи його переосмислення. Індивідуальна книготерапія сприяє емоційному очищенню, розширенню світогляду та розвитку внутрішньої

резилієнтності.

Групова книготерапія, на відміну від індивідуальної, ґрунтується на ефекті соціальної підтримки. Атмосфера безпечного спілкування, де учасники мають можливість ділитися враженнями від тексту, обговорювати емоції, знаходити відгук і розуміння в інших, створює умови для глибокого терапевтичного впливу. Група стабілізує читача за рахунок колективного досвіду, а також формує відчуття спільноти, що особливо важливо в умовах війни, коли люди часто переживають втрату звичних соціальних зв'язків. Науковці наголошують, що цей вид терапії передбачає тонку роботу з емоційним станом групи та підбір творів відповідно до її потреб, щоб «за допомогою прочитання книги відобразити стресову або психотравмуючу ситуацію, з якою зустрічається і потерпає людина» [Марценюк 2020: 220].

Методи книготерапії різноманітні й включають діалог і обговорення тексту, аналітичне та інтерпретаційне читання, створення малюнків або скетчів на основі прочитаного. Дискусія допомагає структурувати знання й емоції, поглибити розуміння авторського задуму, мотивів персонажів та художніх смислів. Аналіз та інтерпретація сприяють глибинному усвідомленню власного внутрішнього світу, оскільки читач переносить на себе сенси, прочитані в тексті. Візуалізація у вигляді малюнків є інструментом невербального вираження емоцій, що часто полегшує опис складних або травматичних переживань, які важко висловити словами.

На думку дослідників, читання разом із подальшим обговоренням дозволяє читачеві побачити альтернативні перспективи, переосмислити важкі події, знайти внутрішню опору та відчувати співпереживання. Важливою перевагою книготерапії є її універсальність: цей підхід не має вікових чи географічних обмежень і не потребує спеціальних умінь [Дем'ян, Старова, 2022]. Художній текст, правильно підібраний і грамотно опрацьований, здатний впливати на широкий спектр емоційних станів – від гострого стресу до хронічної тривожності.

О. А. Федій підкреслює, що основними завданнями книготерапії є формування оптимістичного погляду на життя, корекція емоційних реакцій,

розвиток навичок емпатійного сприйняття інших людей, покращення комунікативних умінь, підвищення емоційної толерантності та здатності спілкуватися з людьми, що викликають емоційну напругу [Федій, 2007]. У цьому контексті художня література стає не лише джерелом інформації, а й територією безпечного експериментування з емоціями, моделями поведінки та життєвими сценаріями.

А. Моргун і А. Петрова виокремлюють широкий спектр терапевтичних ефектів читання: зниження рівня стресу, розвиток емоційної адаптивності та гнучкості, формування почуття спільноти та соціальної підтримки, стимуляція творчості та уяви, когнітивний розвиток, мовна компетентність, підвищення самосвідомості та самооцінки, стабілізація емоцій, посилення культурної ідентичності [Моргун, Петрова 2024: 71]. Ці аспекти демонструють, наскільки багатовимірним може бути вплив художнього слова на психіку людини.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що книготерапія має глибокий лікувальний потенціал, оскільки впливає на психіку комплексно – через емоції, мислення, уяву, пам'ять і механізми ідентифікації. Терапевтичний ефект художньої книги полягає у формуванні гармонійного внутрішнього простору, де читач отримує можливість побачити й осмислити власні переживання, знайти нові ресурси для подолання труднощів і відновити емоційну рівновагу. У період війни значення книготерапії зростає в рази, адже література стає тим медіатором, що допомагає дітям, підліткам та дорослим інтегрувати травматичний досвід у життєву історію без руйнування особистісної цілісності.

Цінним джерелом для нашої роботи стала авторська арттерапевтична методика Н. М. Мраки «Я-книга». Ця робота посідає особливе місце серед сучасних бібліо- та арттерапевтичних практик, оскільки поєднує в собі діагностичний і лікувальний потенціал художнього образу книги, спрямований на глибоке самопізнання, усвідомлення власних психологічних проблем та гармонізацію внутрішнього світу. Дослідниця підкреслює, що методика «Я-книга» має діагностично-терапевтичну мету і розрахована на виявлення рівня особистісних характеристик, здатності інтегрувати життєвий досвід, а також

містить важливий психоедукаційний компонент: перед початком роботи застосовується інформаційний блок про ефективність бібліотерапії на прикладі улюбленого літературного персонажа [Мрака 2020: 146]. Таким чином, ще до безпосереднього творчого завдання учні чи студенти отримують можливість усвідомити, як художній текст може впливати на їхні емоції, моделі поведінки, ставлення до себе й інших.

Концептуально методика ґрунтується на ідеї особистісної зрілості як здатності до об'єктивного сприйняття власного життєвого шляху, досягнень, помилок і набутого досвіду. У центрі опиняються питання самооцінки, рівня відповідальності, творчого потенціалу, сформованої життєвої філософії. Н. Мрака акцентує, що успішна реалізація методики неможлива без виконання двох ключових функцій – «дзеркала» та «моделі». Функція «дзеркала» дає змогу людині поглянути на себе збоку, ніби очима уважного, але доброзичливого спостерігача, структуровано проаналізувати власний внутрішній світ, «розкласти» особистісні проблеми на умовні полиці, окреслити зони вразливості та виявити внутрішні ресурси для подолання життєвих негараздів. Одночасно функція «моделі» спрямована в майбутнє: на основі сформованого уявлення про себе учасник методики конструює бажаний сценарій поведінки, прогнозує можливі варіанти розв'язання конфліктних ситуацій, моделює образ себе в перспективі. У такий спосіб «Я-книга» поєднує ретроспективний і проєктивний виміри особистісної історії, що надзвичайно важливо в умовах посттравматичного зростання.

Спираючись на окреслені теоретичні засади, дослідниця формулює низку завдань методики. Вона прагне сприяти розкриттю творчих здібностей та прихованого потенціалу, допомогти структурувати життєвий досвід, сформувати психологічну картину власного «Я», побачити свій психологічний портрет з боку, визначити реальний рівень самооцінки, проаналізувати ступінь довіри до себе, власних емоцій, минулого, а також ставлення до інших людей; у підсумку – узагальнити й зафіксувати цілісний психологічний образ себе [Мрака 2020: 146]. Важливо, що всі ці завдання реалізуються не в суто вербальній площині, а через метафоричний конструкт книги, де кожен елемент – назва,

колір, жанр, формат, ілюстрації – стає маркером внутрішніх смислів.

Практична частина методики побудована у формі докладного опитувальника, що запрошує учасника створити образ власної «Я-книги». Н. Мрака пропонує замислитися над тим, із яких розділів могла б складатися така книга, як ці розділи співвідносяться з важливими життєвими подіями, до якого жанру її можна віднести, які емоції супроводжують людину в процесі уявної «верстки» тексту: від вибору структури до усвідомлення загального настрою твору [Мрака 2020: 149]. Окремий пласт питань стосується візуально-символічних характеристик: кольору обкладинки, наявності та характеру ілюстрацій, можливості розміщення фотографій, вибору шрифту, матеріалу, з якого ніби виготовлена книга, типу палітурки, наявності й символіки закладок. Усе це дає змогу не лише творчо уявити власну «книгу життя», а й проаналізувати, які сенси стоять за тим чи іншим естетичним вибором.

Важливим є також коло уявних читачів: методика спонукає задуматися, хто б читав цю книгу, хто був би найбільш зацікавленим і захопленим, а кому вона, можливо, здалася б нецікавою. Такі питання торкаються теми соціального оточення, прийняття й відторгнення, потреби визнання. Не менш промовистою є частина, де пропонується уявити, хто міг би написати передмову або післямову до книги: наставник, близька людина, вчитель, умовний «майбутній Я». Ці деталі багато говорять про авторитети, до яких людина схильна дослухатися, про ресурси підтримки, на які вона розраховує, про довіру до інших. Питання про мову книги, її назву, критерії вибору цієї назви – лаконічність, поетичність, епатажність, оригінальність, метафоричність – стимулюють учасника стисло, але ємко сформулювати суть власного життєвого досвіду й самоідентифікації [Мрака 2020: 149]. Вимога написати коротку «анотацію» до своєї книги завершально структурує цей процес: людина ніби презентує себе потенційному читачеві, окреслюючи головні теми, мотиви, конфлікти й джерела натхнення.

Методика передбачає не лише уявну, а й матеріальну реалізацію «Я-книги». Завдання можуть виконуватися у форматі мультимедійної презентації або ж через використання різноманітних художніх матеріалів: кольорового паперу, фарб, клею, олівців, ниток, картону. Такий підхід дозволяє задіяти не

тільки раціонально-рефлексивну, а й тілесно-сенсорну сферу: доторк до матеріалів, вибір фактури, кольору, форми самі по собі мають терапевтичний ефект. Важливою складовою є презентація готової роботи, під час якої учасник озвучує свій задум, ділиться емоціями, які виникали в процесі створення «книги», рефлексує над тим, що сподобалося, а що викликало внутрішній спротив [Мрака 2020: 150]. Обговорюються завдання, які виконувалися легко й із задоволенням, і ті, що виявилися складними; аналізуються відчуття у тілі, які супроводжували творчу діяльність; порушується питання, чому важливо «побувати в іншому образі» та чи змінив процес створення «Я-книги» уявлення людини про саму себе.

Окремо акцентується проблема «внутрішнього цензора», який може перешкоджати щирому саморозкриттю. Учасників запрошують замислитися, чи заважало їм страхування перед оцінкою інших, чи виникало бажання «пригладити» або замовчати певні сторінки свого життя, наскільки комфортно було говорити про травматичні або вразливі моменти [Мрака 2020: 150]. Це важливий діагностичний момент: ступінь активності внутрішнього цензора свідчить про рівень довіри до групи, учителя чи ведучого, а також про глибину внутрішніх психологічних бар'єрів.

Не менш значущим етапом є декодування створеної творчої продукції. Під час аналізу «Я-книги» увага звертається на назву, обкладинку, домінантний колір, формат, матеріал, шрифт, структуру розділів, характер анотації, кількість сторінок, наявність ілюстрацій, схем, графіків, жанрову специфіку, обране уявне видавництво. Кожна з цих деталей розглядається як проєкція певних особистісних смислів. Наприклад, масивна тверда палітурка може символізувати потребу в захищеності або прагнення до стабільності, тоді як м'яка обкладинка – відкритість до змін або вразливість. Вибір кольору (теплого чи холодного, яскравого чи приглушеного) нерідко корелює з поточним емоційним станом. Жанрове самовизначення – роман, щоденник, збірка спогадів, поезія – вказує на домінантний спосіб проживання власного досвіду: через сюжет, через фрагментарні нотатки, через образно-асоціативні структури тощо. Усе це дозволяє вести більш предметну й водночас делікатну розмову про

цінності, страхи, очікування та внутрішні конфлікти.

Під час педагогічної практики було здійснено спробу апробації методики «Я-книга» в роботі зі старшокласниками. Зокрема, приклад виконання завдання однією з учениць (Олена Д., 16 років) показав, що навіть на рівні першого знайомства з методикою підлітки здатні створювати досить цілісні, продумані й емоційно насичені образи власних «книг життя». У структурі її уявної книги чітко окреслилися три розділи: «Дитячі мрії», «Шлях до себе» та «Розкриття крил». Така тріадична модель відображає поступовий рух від безтурботного дитинства до пошуку ідентичності в підлітковому віці й далі – до уявної зрілості, пов'язаної з реалізацією життєвих планів. Уже сама побудова книги засвідчила наявність у дівчини здатності бачити своє життя як динамічний процес, що складається з етапів, кожен із яких має власну логіку, проблематику й емоційний фон.

Вибір жанру як автобіографічного роману з елементами драми та натхнення вказав на прагнення поєднати щирість особистої історії з художнім узагальненням, надати власному досвіду сенсу, який може бути цікавим і корисним іншим. Емоційний спектр, який супроводжував створення «Я-книги» – від теплих спогадів дитинства до суму за втраченими можливостями і радості від досягнень – підтвердив, що участь у методиці активізує рефлексію та водночас викликає стан вдячності за прожитий шлях. Символічним виявився вибір кольору книги – глибокий синій із золотими деталями: синій був пов'язаний зі спокоєм, мудрістю та внутрішньою глибиною, тоді як золото асоціювалося з теплом, успіхом і цінністю власного досвіду. При цьому учениця наголосила, що цей колір не є її улюбленим, але саме він, на її думку, найточніше відображає зміст книги – отже, естетичний вибір було підпорядковано змістовим критеріям.

Особливо показовою є назва книги – «Мелодія життя», що була обрана за критеріями лаконічності та поетичності й відобразила уявлення учениці про власний життєвий шлях як про симфонію, де кожен епізод має своє звучання. В анотації до книги вона окреслила головну ідею: шлях від безтурботного дитинства до зрілості як процес постійного пошуку себе, подолання труднощів,

відкриття джерел натхнення та гармонії. Така самоінтерпретація свідчить про сформоване прагнення до посттравматичного зростання: навіть складні досвіди розглядаються як частина великої «мелодії», у якій є місце і для напруги, і для розв'язання.

Сама учениця позитивно оцінила методику, підкресливши, що вона дає змогу зупинитися, уважно подивитися на своє життя, творчо й у безпечній формі висловити те, що зазвичай лишається «за кадром» повсякденності. Водночас дівчина відзначила, що на певних етапах роботи відчувала вплив внутрішнього цензора, особливо коли йшлося про вибір найбільш вразливих епізодів для зображення чи можливості розміщення особистих фотографій у книзі. Це вкотре показало, що «Я-книга» не лише сприяє саморозкриттю, а й виявляє наявні психологічні блоки та зони, які потребують додаткової уваги.

На основі аналізу учнівських робіт і з урахуванням понять «стресостійкість», «посттравматичне зростання», «книготерапія» було сформульовано низку методичних мотиваторів, спрямованих на посилення терапевтичного ефекту роботи з художнім текстом. Один із важливих напрямів полягає в поєднанні на уроці елементів різних арттерапевтичних методик: лялькотерапії, музикотерапії, кольоротерапії тощо. Синтез цих підходів у навчальному процесі створює простір для позитивних змін, що відбуваються в житті учнів після пережитих труднощів. Коли дитина має змогу «проговорити» художній твір не лише словами, а й через музику, колір, пластичний образ чи власноруч створену ілюстрацію, вона глибше вживається в емоційний світ тексту й водночас поступово дистанціюється від жорсткої реальності війни, набуваючи досвіду безпечного емоційного проживання теми.

Важливу роль у психологічній підтримці підлітків може відігравати читацький клуб як простір неформального спілкування про книги. Атмосфера довірливого обговорення, можливість вільно обирати твори для читання, створення «свого» читацького куточка з улюбленим кріслом, пледом, чашкою чаю чи кави перетворює процес читання на ритуал емоційної стабілізації. Подібну атмосферу можна відтворити і в шкільному кабінеті літератури: облаштувати зону з м'якими пуфами, полицями з книгами, лампами м'якого

освітлення. У такому просторі обговорення художніх творів, зокрема анімалістичних історій про війну, сприятиме не лише формуванню читацької культури, а й зниженню рівня тривоги та відчуття самотності.

Створенню індивідуального читацького простору в школі сприяють куточки буккросингу. Прикладом може слугувати організація такого осередку в Тернопільській загальноосвітній школі I–III ступенів – економічному ліцеї № 9 імені Іванни Блажкевич, де на одній із полиць розміщено книгу тернопільської письменниці й художниці Ганни Осадко «Жити просто». Ця поетична збірка, яка втілює життєве кредо авторки «помічати дрібниці, жити кожним днем та бути щасливими тут і зараз», виступає не лише літературним, а й терапевтичним посланням для читачів, підштовхуючи їх до переорієнтації уваги з травматичних переживань на ресурси повсякденного життя.

Ефективним інструментом посттравматичного зростання можуть стати також неформальні онлайн-канали або групи, присвячені читанню художніх творів. У віртуальному просторі учням можна запропонувати теми для обговорення на кшталт: «Книги, що змінили моє життя», «Книги, які я рекомендую прочитати друзям», «Книги, до яких я мрію дістатися, але не маю часу», «Книги, які мене розчарували». Такі формати стають не лише майданчиком для обміну читацькими вподобаннями, а й своєрідною психотерапевтичною практикою, у межах якої школярі вчаться артикулювати свої емоції, формувати й відстоювати власну думку, віднаходити однодумців, моделювати власний читацький і емоційний простір.

Ще одним способом подолання емоційного страху й психологічної напруги є проведення літературних квестів. Участь у таких заходах перетворює читання на гру, наповнену елементами пошуку, командної взаємодії та творчої імпровізації. Квест, побудований навколо певної книги чи циклу творів, допомагає учням по-новому побачити сюжети, персонажів, символи, а також відчувати власну активну позицію щодо тексту, що важливо для формування суб'єктності й відчуття контролю над ситуацією – факторів, значущих для подолання травматичного досвіду.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що використання авторської

методики Н. М. Мраки «Я-книга» в поєднанні з іншими арттерапевтичними підходами суттєво підсилює лікувальний потенціал художньої книги, сприяє самопізнанню учнів, виявленню й м'якому опрацюванню прихованих внутрішніх проблем. Реалізація терапевтичного потенціалу літератури в освітньому середовищі передбачає, з одного боку, здатність педагога діагностувати психологічні потреби учнів, уважно слухати, делікатно реагувати на їхні емоційні стани, а з іншого – обізнаність у художній літературі та вміння добирати тексти, які можуть стати ресурсом підтримки й натхнення. Важливо також володіти базовими навичками застосування різних видів книготерапії, орієнтуючись на індивідуальні особливості кожної дитини, та інтегрувати в освітній процес різні арттерапевтичні технології, створюючи цілісний простір для емоційного відновлення й посттравматичного зростання молоді.

3.2. Анімалістичні оповідання як ресурс книготерапії на уроках української літератури в старшій школі.

У контексті сучасної української школи, особливо в умовах воєнного досвіду, питання психоемоційної підтримки підлітків набуває особливої актуальності. Якщо в попередньому підрозділі йшлося про казкотерапію як ефективний інструмент роботи з молодшими школярами, то на старшому ступені все більшої ваги набувають анімалістичні оповідання – короткі прозові тексти, героями яких є тварини, наділені психологічною глибиною, здатністю відчувати, реагувати, робити моральний вибір. Такі тексти поєднують елементи казки, повісті-притчі, реалістичного оповідання й створюють широкий простір для книготерапевтичної роботи з юнацькою аудиторією.

Як і казка, анімалістичне оповідання виконує важливу психокорекційну функцію, але воно більше орієнтоване на підлітковий і юнацький досвід: тут менше відвертої чудесності й більше психологічного правдоподіб'я, сучасних реалій, сюжетів, пов'язаних із війною, біженством, втратою дому, відповідальністю за слабших. Герой-тварина в таких текстах стає особливим медіатором між складною реальністю та внутрішнім світом старшокласника. З одного боку, він достатньо віддалений, щоб забезпечити емоційну безпеку

читача, з іншого – достатньо «олюднений», щоб учень міг із ним ідентифікуватися, розпізнати в його почуттях власні тривоги, страхи, провини або надії. Саме тому анімалістичні наративи можуть успішно включатися в систему книготерапевтичної роботи на уроках української літератури в старшій школі, доповнюючи й розвиваючи ті можливості, які надає казкотерапія [Данилюк, Зольникова 2019: 168].

Терапевтичний потенціал анімалістичних текстів значною мірою ґрунтується на тих самих механізмах, що й у випадку казки: ідентифікації, катарсисі, проєкції, дистанціюванні та рефлексії. Учень, читаючи оповідання про kota, собаку, коня чи лісових звірів, проєктує на них власні емоційні проблеми й водночас зберігає певну «оптично безпечну» дистанцію. Тварина дозволяє ніби говорити про себе, але в третій особі: «це кіт боїться», «це пес не може забути вибух», «це кінь не розуміє, чому його дім згорів». Така опосередкованість знижує внутрішній опір, робить можливим дотик до болючих тем, пов'язаних із війною, втратою, розлукою, вимушеною міграцією. У такий спосіб реалізується той самий компенсаторно-психотерапевтичний механізм, про який ідеться у працях, присвячених казкотерапії: дитина або підліток, упізнаючи в тексті свою травмуючу ситуацію й тип емоційного реагування, поступово формує активну, самостійну життєву позицію і вчиться бути психотерапевтом для самого себе [Заїчко, 2018].

На відміну від традиційної казки, де домінує архетипічна символіка й чіткий поділ на добро і зло, анімалістичне оповідання, особливо написане в умовах війни, частіше змальовує напівтони. Тварина тут не лише носій моральної якості (хитрий лис, вірний пес, лагідна кішка), а й повноцінна особистість, що має власну історію травми, втрати, відновлення. У сучасних українських текстах такого типу, які були проаналізовані в попередньому розділі, коти й собаки переживають обстріли, окупацію, евакуацію, втрату господарів, тілесні поранення, але водночас зберігають здатність до прив'язаності, дружби, солідарності. Такі сюжети наближають старшокласника до реалій війни, не змушуючи його читати про травму в прямій, документальній формі, а натомість пропонуючи «м'який» художній канал для переживання й

осмислення складних подій.

Книготерапевтичний потенціал анімалістичних оповідань на уроках української літератури можна реалізувати за умови, якщо вчитель усвідомлює жанрово-родову своєрідність цих текстів, їхню тематику та проблематику, а також уважно враховує індивідуальний читацький досвід учнів. Як слушно наголошують В. Шуляр і В. Гладишев, враження від художнього твору завжди опосередковуються особистісними особливостями читача, а жанрова специфіка тексту вступає в складні взаємини з унікальним внутрішнім світом кожної людини [Шуляр, Гладишев, 2022: 10]. У випадку анімалістичних оповідань для старшокласників це означає, що один і той самий текст може бути прочитаний як легка «історія про тваринку», як алегорія воєнного досвіду або як глибинна притча про вірність, страх, провину, посттравматичне відновлення. Завдання вчителя – допомогти учневі побачити багатозначність тексту, не нав'язуючи прямолінійних «правильних» інтерпретацій, а відкриваючи простір для власних смислів.

Анімалістична проза для старшокласників поєднує риси літературної казки й психологічного оповідання, що підсилює її бібліотерапевтичний потенціал. Дослідники вже звертали увагу на те, що літературна казка завдяки своїй морально-естетичній своєрідності має значний психотерапевтичний ресурс, який може використовуватися для задоволення «особистісних запитів» читача [Шуляр, Гладишев, 2022: 12]. Залучення анімалістичних текстів розширює ці можливості, оскільки в таких творах відчутні сучасні контексти, а образи тварин набувають рис «героїв нашого часу». Вони живуть у реаліях війни, міграції, цифрового суспільства, гуманітарних криз, що робить їх ближчими до старшокласника, ніж персонажі традиційних казок. Саме тому на уроках української літератури в старшій школі доцільно вводити в читання сучасні анімалістичні оповідання, які торкаються теми війни, травми, втрати, але також показують приклади адаптації, взаємопідтримки, емоційної стійкості.

Важливою перевагою анімалістичних оповідань як ресурсу книготерапії є можливість розгортати навколо них різноманітні види діяльності, що активізують як когнітивні, так і емоційні, і творчі ресурси старшокласників.

Якщо для молодших школярів визначальними є слухання й елементарне інсценізування казки, то в старшій школі на перший план виходять аналітико-інтерпретаційні та творчі завдання. Після читання оповідання учням можна запропонувати письмове або усне есе-роздум від імені тварини, яка пережила певну травматичну подію; міні-монолог героя, звернений до людини; лист до тварини-оповідача, у якому старшокласник коментує вчинки персонажа й проводить паралелі з власним життям. Такі завдання дозволяють учням більш глибоко прожити ситуацію, описану в тексті, але при цьому залишитись в «ігровому» просторі умовної історії. У такий спосіб реалізується той самий механізм дистанціювання, який у дослідженнях казкотерапії описується як «подивитися на проблему зі сторони» [Шуляр, Гладишев, 2022а]. Художній образ тварини стає тим проміжним ланцюжком, що дозволяє безпечно торкнутися власного досвіду.

Особливе значення має створення учнями власних анімалістичних історій. Якщо читання готових текстів активує процес ідентифікації та катарсису, то написання власного оповідання з твариною як головним героєм наближає старшокласників до глибинної самотерапії через творчість. Під час такої діяльності учень не лише інтерпретує чужий сюжет, а й формує власний наратив, у якому може зашифрувати власні страхи, образи, надії, конфлікти. Тварина в цих історіях стає метафорою самого автора або важливих для нього людей, а сюжет – моделлю ситуації, яку хотілося б розв'язати в безпечному, уявному просторі. Таке «творення оповідання» є прямою паралеллю до тієї форми роботи з казкою, яку свого часу пропонував В. О. Сухомлинський, підкреслюючи, що творення власних казкових історій є потужним засобом морального виховання й розвитку внутрішнього світу дитини [Сухомлинський, 1988]. У старшій школі ця ідея може бути творчо переосмислена через написання анімалістичних оповідань, коротких прозових притч, щоденникових записів від імені тварини.

У практиці уроків української літератури в старших класах можна розробляти цілі міні-цикли занять, присвячені анімалістичним наративам. Такий цикл може включати читання й аналіз одного-двох ключових текстів про тварин

у реаліях війни, створення асоціативних мап емоцій персонажів, обговорення того, як змінюється їхній внутрішній стан у процесі сюжету, які ресурси допомагають їм вижити й адаптуватися. Далі варто перейти до творчого блоку, де учні отримають завдання придумати власну історію про тварину, що опинилася в складній ситуації, близькій до реалій сьогодення: евакуація з прифронтової зони, розлука з господарями, життя в притулку, повернення додому після тривалої відсутності. Учитель може запропонувати кілька запитань-навігаторів: чого боїться твій герой, кого він любить, що для нього означає «дім», що допомагає йому не зламатися, яку роль у подоланні труднощів відіграє дружба, довіра, підтримка людей.

Продовжуючи цю думку, варто підкреслити, що якість учнівського анімалістичного оповідання значною мірою залежить від того, наскільки добре старшокласник «прожив» свого героя ще до початку письма. Попередня розмова у формі запитань-навігаторів допомагає вивести учня з рівня поверхневої вигадки («просто кіт/пес у пригоді») на рівень внутрішньо мотивованого образу, де тварина має власний характер, досвід, страхи, мрії, систему цінностей. Така підготовча рефлексія не лише підсилює художню переконливість тексту, а й виконує терапевтичну функцію: учень м'яко торкається власних переживань, проектує їх на героя-тварину, але водночас зберігає відстань, що робить цей процес психологічно безпечним.

Учитель може вибудувати цілу систему запитань, яка поетапно занурює учня в образ героя й водночас структурує його майбутній сюжет. На першому етапі варто допомогти старшокласнику «побачити» свого персонажа: хто твій герой – кіт, пес, кінь, птах, лісова тварина, чи, можливо, зовсім неочікувана істота; скільки йому років за тваринними мірками; де і з ким він жив до того, як почалися події оповідання; що він найбільше любить робити щодня; які запахи, звуки, місця для нього найприємніші; чи є в нього господар або інші тварини-друзі, як складаються їхні стосунки. Далі розмова може перейти до емоційного світу героя: чого боїться твій герой, які ситуації викликають у нього тривогу чи розгубленість; що для нього є найбільшим болем або втратою; кого він любить і як проявляє цю любов – через вірність, очікування, радісні зустрічі, готовність

захищати; що для нього означає «дім» – конкретне місце, людина, запах, відчуття безпеки чи щось інше; чи є у нього спогади, до яких він постійно повертається, і чому саме ці спогади такі важливі.

На наступному етапі запитання можуть допомогти учневі окреслити конфлікт і випробування, через які пройде його тварина: що змінюється в житті героя на початку історії; яка подія руйнує його звичний порядок – війна, переїзд, втрата господаря, потрапляння в притулок, розлука з друзями, поранення; у який момент герой розуміє, що «так як раніше вже не буде»; які внутрішні слова він міг би сказати собі в цю мить; що допомагає йому не зламатися – спогади про дім, віра в повернення, підтримка інших тварин, доброта людей, звичка боротися; чи є поруч хтось, заради кого він тримається й продовжує рухатися вперед. Важливо, щоб у системі запитань прозвучала тема стосунків: яку роль у подоланні труднощів відіграє дружба для твого героя; кому він довіряє й чому; чи одразу він довіряє людям, чи має гіркий досвід зради; як змінюється його ставлення до людей і тварин упродовж оповідання; хто першим простягає йому «лапу допомоги» – інша тварина, дитина, дорослий; як герой реагує на цю підтримку – із недовірою, подивом, вдячністю.

Окремий блок запитань може стосуватися внутрішньої трансформації героя: що герой розуміє про себе наприкінці історії; що в ньому змінюється – стає сміливішим, довірливішим, м'якшим або, навпаки, обережнішим, мудрішим; які нові вміння чи якості він відкриває в собі в процесі випробувань; чи повертається він до попереднього життя, чи створює новий «дім» на іншому місці; що для нього тепер означає слово «безпека»; як би він сформулював головний урок своєї історії, якби вмів говорити людською мовою. Учитель може також запропонувати кілька метапитань, які допомагають учневі усвідомити зв'язок між вигаданою історією і власним досвідом: у чому твій герой схожий на тебе, а в чому – зовсім інший; яку твою рису він перебільшує або «носить замість тебе»; яку ситуацію з реального життя ти, можливо, зашифруєш у сюжеті; що тобі легше сказати через історію тварини, ніж від свого імені.

Такий продуманий набір запитань, поставлений у доброзичливій і ненасильницькій формі, фактично є не лише підготовкою до написання

аніمالістичного оповідання, а й м'якою формою самодослідження. Учень вчиться мислити образами, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, помічати емоційні стани й ресурси подолання труднощів. У результаті написаний ним текст стає не просто творчим завданням для оцінки, а маленьким актом внутрішнього впорядкування досвіду, що особливо важливо для старшокласників, які дорослішають у реальності війни й шукають безпечні способи говорити про власні почуття.

Під час навчально-педагогічної практики ми апробували на учнях 10 класу вибудовану нами систему запитань-навігаторів. Ці запитання покликані допомогти школяреві глибше зануритися в образ свого героя-тварини та підготуватися до написання аніمالістичного оповідання. Ці запитання можна подавати поетапно, щоб учень поступово вибудовував характер, внутрішній світ, конфлікт і трансформацію персонажа.

Запитання для створення образу героя:

- 1. Хто твій герой – кіт, пес, птах, кінь, звір чи фантазійна істота?*
- 2. Скільки йому років? Як це відчувається у поведінці?*
- 3. Де він живе: у місті, селі, лісі, квартирі, притулку?*
- 4. Хто поруч із ним: господар, інші тварини, друзі?*
- 5. Які запахи, звуки, місця йому подобаються найбільше?*
- 6. Що він любить робити щодня, які має звички?*

Запитання про емоційний світ героя:

- 1. Чого боїться твій герой і чому саме цього?*
- 2. Що завдає йому найбільшого болю або тривоги?*
- 3. Кого він любить і як проявляє цю любов?*
- 4. Що для нього означає «дім»: конкретне місце, близька істота, відчуття безпеки?*
- 5. Які спогади з минулого він зберігає як найцінніші?*

Запитання для окреслення конфлікту та випробувань:

- 1. Яка подія змінює життя героя на початку оповідання?*
- 2. Що змушує його покинути звичний спосіб існування?*
- 3. У який момент він усвідомлює, що «повернення до минулого» вже*

неможливе?

4. *Що допомагає йому не зламатися – пам'ять, надія, підтримка інших, власна впевненість?*
5. *Хто стає для нього опорою у складний момент: людина, інша тварина, випадковий зустрічний?*

Запитання про стосунки героя з іншими:

1. *Яку роль у його житті відіграє дружба?*
2. *Чому він довіряє або не довіряє певним персонажам?*
3. *Як змінюється його ставлення до людей упродовж історії?*
4. *Хто першим пропонує йому підтримку і як він на це реагує?*

Запитання про внутрішню трансформацію героя:

1. *Що герой розуміє про себе наприкінці історії?*
2. *Які риси в ньому змінюються під впливом подій?*
3. *Чи повертається він до попереднього життя, чи створює новий «дім»?*
4. *Який головний урок він виніс зі свого шляху?*
5. *Як би він сформулював це, якби міг говорити людською мовою?*

Метапитання, що допомагають учневі усвідомити власний внесок у історію:

1. *У чому твій герой схожий на тебе?*
2. *Яку твою рису він відображає або перебільшує?*
3. *Чи є реальна ситуація, яку ти кодуєш у сюжеті?*
4. *Що тобі легше сказати через історію тварини, ніж прямо від свого імені?*

Структурована система запитань дає учневі змогу побачити свого героя об'ємно та психологічно переконливо. Це не лише допомагає створити якісний художній текст, але й виконує терапевтичну функцію: дає можливість безпечно торкнутися власних переживань, проговорити важливі внутрішні теми й трансформувати складний досвід у творчу форму.

Робота з такими історіями в класі має відбуватися в атмосфері поваги до приватного досвіду. Учитель не повинен примушувати учнів читати свої тексти

вголос, якщо вони не готові, але варто запропонувати бажаючим поділитися фрагментами або образами, які їм найбільше сподобалися. Обговорення може бути сфокусоване не на оцінці «якості письма», а на емоційному змісті: що відчував автор, коли писав; що відчував читач, коли слухав; які теми виявилися спільними для групи; які способи подолання страху, втрати, тривоги підказують створені оповідання. Таке обговорення, за логікою досліджень казкотерапії, сприятиме вирішенню емоційних проблем, розвитку емпатії та саморефлексії, допоможе старшокласникам краще зрозуміти почуття інших людей і власні переживання [Данилюк, Зольникова, 2019: 168].

Не менш важливою є можливість поєднати анімалістичні оповідання з іншими арттерапевтичними методами, вже описаними в попередньому підрозділі. До текстуального аналізу можна додати створення ілюстрацій до історій про тварин, музичний супровід до ключових епізодів, елементи театралізації, коли учні вживаються в роль тварини, озвучують її внутрішній монолог, відтворюють міміку, пластику. Такий синтез видів діяльності відповідає рекомендаціям дослідників, які наполягають на ефективності поєднання різних арттерапевтичних технологій для посилення гармонізуючого впливу літератури на психіку дитини й підлітка [Магдисюк, Федоренко, Замелюк, 2019]. У старшій школі це поєднання особливо цінне, оскільки дає змогу врахувати різні канали сприйняття й самовираження: для когось більш природним буде письмовий текст, для когось – малюнок чи міні-інсценізація.

Уроки, на яких використовуються анімалістичні оповідання, створюють сприятливі умови для розвитку у старшокласників життєвої компетентності та стресостійкості. У процесі роботи з текстом учні вчаться помічати, як персонажі-тварини справляються з травматичними ситуаціями, які стратегії виявляються руйнівними, а які – конструктивними, як змінюється їхнє ставлення до себе й довколишнього світу. Такі спостереження можуть бути тонко перенесені на реальне життя: учні починають розуміти, що відчувати страх і безсилля в умовах війни – нормально, але існують способи знайти опору в собі, в інших людях, у стосунках із тваринами, у творчості. Цей перехід від художньої моделі до життєвої є одним із ключових терапевтичних ефектів

книготерапії й цілком узгоджується з тими завданнями, які дослідники пов'язують із читанням художніх творів як інструментом емоційного відновлення, розвитку емпатії, соціальної адаптації та самоповаги [Моргун, Петрова, 2024: 71].

Отже, анімалістичні оповідання, особливо ті, що створені в сучасному українському контексті війни, мають значний книготерапевтичний потенціал для роботи зі старшокласниками. Вони дозволяють поєднати реалістичність тематики з м'якою метафоричною формою викладу, пропонують юним читачам образи тварин як медіаторів досвіду травми й подолання, відкривають широкий простір для творчого самовираження через написання власних історій. Використання таких текстів на уроках української літератури в старшій школі сприятиме не лише формуванню читацької культури та літературознавчої компетентності, а й розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, здатності до саморефлексії й взаємопідтримки. У цьому аспекті анімалістичні оповідання постають як важливий компонент сучасної шкільної книготерапії, що органічно доповнює казкотерапевтичні практики й відповідає актуальним потребам підлітків, які дорослішають у реальності війни та суспільних змін.

Аналіз матеріалу підтвердив, що літературні тексти, створені у різних жанрових формах, здатні виконувати не лише естетичну, виховну та пізнавальну функції, але й важливу психотерапевтичну роль, спрямовану на підтримку емоційного здоров'я учнів, розвиток їхньої саморефлексії, емпатії та стресостійкості.

Казкотерапія виявилася одним із найбільш універсальних методів психологічної підтримки школярів. Її ефективність зумовлена гнучкістю жанру казки, що дозволяє учневі опрацьовувати складні емоційні переживання через метафоричний світ образів. Казка дає можливість учневі прожити досвід героя, побачити модель поведінки у ситуації конфлікту або внутрішньої боротьби, а також відчути підтримку, яка у символічній формі трансформується у внутрішній ресурс. Важливо, що казкотерапія передбачає не лише читання, а й активну взаємодію з текстом, включно з ідентифікацією, дистанціюванням, проєкцією, творчою модифікацією сюжету. Такі методи сприяють глибокому особистісному

реагуванню й дозволяють учням безпечно торкатися своїх переживань.

Анімалістичні оповідання мають не менш значний психотерапевтичний потенціал. Герої-тварини, наближені до людського досвіду, водночас створюють емоційну дистанцію, яка дозволяє школярам обговорювати травму, втрати, страхи й випробування без прямої самоідентифікації. Тварина як персонаж допомагає учневі краще артикулювати власні емоції й переживання, а також формує середовище психологічної безпеки, необхідне для рефлексії. Окрім того, анімалістичні тексти демонструють моделі дружби, взаємодопомоги та довіри, які стають основою для розвитку соціальних і комунікативних компетентностей старшокласників.

Важливою є й можливість творчого конструювання власних історій про тварин. Такий підхід не лише розвиває письменницькі навички, але й відкриває простір для самовираження, самопізнання й осмислення життєвого досвіду в умовах війни. Система запитань-навігаторів, запропонована вчителю, допомагає учням створити глибокий, психологічно переконливий образ героя, усвідомити його внутрішні конфлікти й визначити ресурси подолання труднощів. У такий спосіб написання анімалістичного оповідання стає не просто творчим завданням, а терапевтично значущим актом внутрішньої роботи.

Підсумовуючи, використання казкотерапевтичних і книготерапевтичних методів на уроках української літератури відкриває широкі можливості для розвитку учнівської особистості. Літературні тексти сприяють формуванню емоційної грамотності, підтримують психічну стійкість, допомагають учням проживати та осмислювати складні життєві обставини. Застосування казок та анімалістичних оповідань у шкільній практиці створює умови для гармонійного поєднання освітнього і терапевтичного впливу, що є особливо цінним у сучасній соціокультурній ситуації, коли школярі потребують не лише знань, а й психологічної підтримки, можливості висловлювати й розуміти власні емоції, формувати позитивну світоглядну позицію.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексний аналіз анімалістичних творів сучасної української підліткової літератури про російсько-українську війну та виявлено особливості їхнього змісту, поетики й педагогічного потенціалу. Отримані результати підтверджують актуальність вивчення цих текстів у шкільній практиці, адже вони відіграють важливу роль не лише в естетичному вихованні, але й у психоемоційній підтримці здобувачів освіти в умовах воєнного часу.

1. На основі опрацювання наукової літератури було з'ясовано зміст і художньо-функціональні особливості літератури про війну та травму. У дослідженні визначено, що ключовими характеристиками травматичного письма є фрагментарність, символічність, емоційна насиченість і етичність репрезентації болю. Спираючись на теоретичні концепції К. Келлер, С. Зонтаг, М. Ротберга, встановлено, що література про війну виконує функції свідчення, колективної пам'яті й психологічної підтримки. Особливу роль у ній відіграє метафорична репрезентація травматичного досвіду, що робить його доступним для читача-підлітка та знижує емоційну напругу.

2. Проаналізовано жанрові, тематичні та поетикальні особливості сучасної української підліткової літератури про війну (2014–2024 рр.). З'ясовано, що українська підліткова воєнна література формує модель «резилієнтного письма», де провідними є теми подолання, взаємодопомоги, втрати дому, пошуку безпеки. У текстах активно використовуються прийоми документальності, щоденникова форма, гумор і тепла інтонація, що створюють доступний та емоційно безпечний контекст для осмислення війни дітьми. Мотиви дому, дружби, спільноти та вірності виявляються центральними для сучасного підліткового воєнного наративу.

3. Простежено процес становлення анімалістичної літератури як складника підліткової літератури. У ході аналізу встановлено, що анімалістичний жанр пройшов шлях від фольклорної казки та алегорії до психологічного оповідання з глибоким емоційним модусом. У воєнних текстах 2022–2024 років образ тварини

трансформується в символ уразливості, стійкості та емпатійного бачення світу. Тварина стає медіатором між реальністю війни й підлітковим світоглядом, дозволяючи безпечно відрефлектувати складні події та внутрішні переживання.

4. Визначено основні наративні особливості проаналізованих творів та їхню роль у розкритті стилю й художніх прийомів авторів (С. Дерманського, Т. Копитової, З. Биндас). Доведено, що оповідь від першої особи, гумористична тональність, діалогічність, експлікація внутрішніх переживань тварини та поєднання реалістичного й казкового створюють ефективну «мову» для осмислення війни підлітком. Застосування зменшувально-пестливих форм, теплого гумору та емпатійних описів робить текст терапевтичним за своєю природою. Усі автори використовують тварину як носія моральної позиції та інструмент емоційного зближення з читачем.

5. Досліджено дидактичні, виховні та психотерапевтичні можливості анімалістичної літератури для дітей молодшого і старшого шкільного віку. Установлено, що такі тексти здатні сприяти розвитку емпатії, емоційного інтелекту, умінь рефлексувати власні переживання, знаходити способи подолання стресу. Анімалістичні оповідання є ефективним засобом зниження психологічної напруги в умовах війни, оскільки допомагають учням безпечно «переносити» складні емоції на образ героя-тварини. Тексти також формують моральні цінності – відповідальність, дружбу, взаємодопомогу.

6. Розроблено методичні рекомендації щодо використання анімалістичних творів і написання власних анімалістичних оповідань у школі. Запропонована методика включає елементи казкотерапії, бібліотерапії, арттерапії, рольового моделювання, творчого письма. Особлива увага приділена створенню безпечного середовища для рефлексії. Розроблено систему запитань-навігаторів, які вчитель може використати для допомоги учням у створенні власного анімалістичного оповідання. Ці запитання спрямовані на формування психологічно переконливого героя, визначення його страхів, ресурсів, потреб, життєвих змін і внутрішньої трансформації. Така методика сприяє розвитку у старшокласників емоційної грамотності, творчої уяви, уміння опрацьовувати складний досвід через художнє письмо.

Таким чином наше дослідження підтвердило, що анімалістичні оповідання воєнної тематики є важливим художнім і педагогічним ресурсом, який поєднує естетичний, виховний і терапевтичний вплив. Їх використання в школі сприяє гармонійному розвитку особистості, підтримує емоційну стійкість учнів, формує здатність до співпереживання й творчого самовираження – якостей, які є особливо значущими в умовах сучасної воєнної реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биндас З. Котики-патріотики. Харків, Віват, 2024. 96 с.
2. Булгакова О., Савченкова М. Психологічні можливості підтримки дітей, які перенесли травматичний досвід. *Наука і освіта*. 2022. №4. С. 24–28.
DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-4-5>
3. Ватаманюк Г. Художня література як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. XIII. С. 237–240.
4. Вздутьська В., Медвідь В., Макарик В. Що відбувалося в українській дитячій літературі у 2024 році. *Сайт Chytomo*. 2024. URL : <https://chytomo.com/shcho-vidbuvalosia-v-ukrainskij-dytiachij-literaturi-holovni-zdobutky-ta-vyklyky-2024-roku/>
5. Грицак Н.Р. Художня література як психотерапія в умовах воєнного стану в Україні. *Література в мультикультурному дискурсі: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції* / за заг. ред. О. Крижановської. Полтава: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2023. С. 69–72. 6.
6. Грицак Н.Р. Читання художньої книги крізь призму реалій війни. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. *XI Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції* / за заг. ред. Т.О. Яценко. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. С.65–69.
7. Данилюк І.В., Зольникова С.В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 6. С. 161–173.
8. Дем'ян Д.Д., Старова Ю.В. Перспективи застосування бібліотерапії в професійній практиці вчителя НУШ. *Бібліопсихологія, бібліопедагогіка, бібліографістика, бібліотерапія в освіті: теорія і практика: збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 14-15 квітня 2022 р. Мукачево* / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2022. С. 19–21.

9. Дерманський С., Копитова Т. Клуб врятованих. Непухнасті історії. Харків : Vivat, 2023. 80 с.
10. Дискурс непростого дитинства / Ред. Katarzyny Jakubowskiej-Krawczyk, Warszawa: KU, 2021. 194 s. URL : https://www.academia.edu/120338687/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%A3%D0%A0%D0%A1_%D0%9D%D0%95%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%9E%D0%93%D0%9E_%D0%94%D0%98%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%90
11. Еліаде М. Священне і мирське / пер. Галина Кьорян. Київ: Основи, 2001.
12. Еліаде, М. *Трактат з історії релігій* / пер. Олексій Панич. Київ: Дух і Літера, 2016.
13. Забіла Н. Зайчикове горе. Забіла Н. *Вибрані твори*. Київ: Веселка, 1985. 124 с.
14. Заїчко А.С. Педагогічна бібліотерапії як новітня інноваційна технологія у професійній підготовці вчителя школи і ступеня. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 167. С. 191–195.
15. Ісаєва О.О. Вивчення зарубіжної літератури у школі крізь призму протидії пропаганді у сучасному світі. *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали II Всеукраїнської науково практичної конференції, 15 грудня 2022 року* / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 119–124. 16.
16. Ісаєва О.О. Стратегії і тактики шкільної літературної освіти крізь призму подолання психотравми свідка війни. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. *XI Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської 67 науково-практичної конференції* / за заг. ред. Т.О. Яценко. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. С. 109–114. 17.
17. Ісаєва О.О. Читання як шлях до посттравматичного зростання особистості (на прикладі книги Едіт Єви Егер «Вибір. Прийняти Можливо»). *Grail of Science*, 2023. № 32. С. 322–325. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.059>

18. Качак Т. Сучасна українська література для дітей та юнацтва як зміст літературної освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 17. С. 161–165. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2017_17_40
19. Качак Т. Тема війни і миру в сучасній українській прозі для дітей та юнацтва. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2015. № 3. С. 22–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2015_3_6
20. Качак, Т. Б., Близнюк, Т. О. Війна в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Вип. 209. С. 151–157. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-23>
21. Кизилова В. Динаміка української літературної прозової казки : монографія Київ : Талком, 2020. 211 с.
22. Клименко Ж. В. Як запобігти ретравматизації школярів, викладаючи літературу? *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 грудня 2022 року)*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 11–18.
23. Козлік Р.М., Курило О.Й. Бібліотерапія: поняття, завдання, взаємозв'язок з іншими галузями. *Бібліопсихологія, бібліопедагогіка, бібліографістика, бібліотерапія в освіті: теорія і практика: збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 14–15 квітня 2022 р. Мукачєво* / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво: МДУ, 2022. С. 25–27.
24. Кордонець, О., Шетеля, В. Жанр анімалістичного оповідання у малій прозі Богдана Лепкого. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*. 2024. № 3(1). С. 152–165. URL : <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2024-1-152-165>
25. Лабашук О. В. Натальний наратив і усна традиція: синтактика, семантика, прагматика. Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. 320 с.
26. Лисенко А. Дитяча книга – джерело майбутнього нації. *Вісник Книжкової палати*. 2025. № 6. С. 16–32. DOI: [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2025.6\(347\).16-22](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2025.6(347).16-22)
27. Магдисюк Л.І., Федоренко Р.П., Замелюк М.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч. посіб. для студ.

- вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 152 с.
- 28.Марценюк М.О. Терапевтичні можливості бібліотерапії як сучасного методу психологічної допомоги. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. С. 218–220.
- 29.Марченко Н. Українська книжка-життєпис для молодших школярів: формування національної та громадянської ідентичності дітей засобами біографіки. *Науково-педагогічні студії*. 2025. Випуск 9. С. 155-170. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-155-170>
- 30.Моргун А., Петрова А. Вплив читання на емоційний стан. *Бібліопсихологія, бібліопедагогіка, бібліографістика, бібліотерапія в освіті: теорія і практика. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Мукачево: Мукачівський державний університет, 2024. С. 69–72.
- 31.Мрака Н. «Зберегти смарагдові сади». Арттерапія у роботі з екзистенційною кризою у дітей. *Простір арт-терапії. Збірник наукових праць*. 2024. Випуск 1 (31). С. 75–88.
- 32.Мрака Н.М. Відкрити себе як книгу: бібліотерапія і наратив. *Простір арттерапії: творчість як задзеркалля реальності: матеріали XVII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 27–29 лютого 2020 р.)* / [за наук. ред. Л.А. Найдьонові, О.Л. Вознесенської, О.М. Скар]. Київ: ФОП Назаренко Т.В, 2020. С. 144–152.
- 33.Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук. К. : Логос. 232 с.
- 34.Ройз С. Війна змінила не лише дитинство, а всіх нас. Електронний URL: <https://ukr.radio/news.html?newsID=102218#:~:text=%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0->
- 35.Слижук О. А. Сучасна українська література для підлітків у НУШ: підходи до вивчення. *Виклики сучасного світу і література для дітей: проблеми, тенденції, перспективи : Зб. матеріалів науково-практичної конференції; 4 квітня 2023 року, Національний музей літератури України*. 2023. URL :

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735282/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>

- 36.Славова М. Попелюшка літератури : теоретичні аспекти літератури для дітей К. : ВПЦ «Київський ун-т», 2002. 81 с.
- 37.Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Київ: Радянська школа, 1988. 304 с.
- 38.Токмань Г. Л. Методика шкільного прочитання сучасної неоавангардистської мілітарної поезії. *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 січня 2024 року* / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2025. С. 163–167.
- 39.Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
- 40.Франко І. Фарбований Лис. Франко І. *Зібрання творів у 50 томах*. Т. 16: Оповідання. Київ: Наукова думка, 1978. С. 241–256.
- 41.Шуляр В.І, Гладишев В.В. Бібліотерапевтичний потенціал літературних казок («Лис Микита» Івана Яковича Франка та «Снігова Королева» Ганса Крістіана Андерсена). *Вересень*. 2022. № 2. С. 7–18.
- 42.Шуляр В.І, Гладишев В.В. Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів. *Вересень*. 2022. № 1 (92). С.38–49.
- 43.Ariès P. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.
- 44.Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books, 1976.
- 45.Lévi-Strauss C. *La Pensée sauvage* [The Savage Mind]. Paris: Plon, 1962.
- 46.Herman J. *Trauma and Recovery*. New York: Basic Books, 2015. 276 p.
- 47.Hirsch M. *Postmemory Generation: Writing and Visual Culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.
- 48.Keller, C. M. *Trauma and Memory: Literary Strategies*. – Oxford: Routledge, 2018.

- 49.Labachchuk O., Reshetukca T., Derkach H. Child in the natal narratives of modern ukrainian mothers: folkloric symbols and frequent motifs. *Folklore. Electronic Journal of Folklore*. 2020. Vol. 80. P. 69–96.
- 50.Ladachchuk O., Reshetukcha T., Harasym T. Autobiographical narratives about pregnancy experience: symbols, myths, interpretations. *Studia ethnologica Croatica*. 2020. Vol. 32/1. P. 283-307
- 51.Rothberg M. *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: University Press, 2009.
- 52.Rothberg M. *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. Stanford: Stanford University Press, 2020. 328 p
- 53.Sontag S. *Regarding the Pain of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003.
- 54.Tatar M. *Enchanted Hunters: The Power of Stories in Childhood*. New York: W.W. Norton, 2009.
- 55.The Routledge Companion to Literature and Trauma / Ed. by Colin Davis and Hanna Meretoja. New York : Routledge, 2020.