

**Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»**

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

**Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів**

(м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.)

Випуск 9

Частина 2

Затверджено
на засіданні Вченої ради ДДПУ.
Протокол № 9 від 27.04.2017 р.

Слов'янськ – 2017

УДК 80
ББК 80
П 278

Редакційна колегія:

О. Л. Біличенко – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

В. А. Глущенко – доктор філологічних наук, професор;

І. М. Казаков – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. М. Маторіна – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. П. Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Н. І. Овчаренко – кандидат філологічних наук, доцент;

А. А. Рубан – кандидат філологічних наук, доцент.

П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. – Слов'янськ : ДДПУ, 2017. – Вип. 9. Ч. 2. – 303 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80

ББК 80

© Н. М. Маторіна, 2017 (укладання)

ЗМІСТ

Беценко Т. П. РІЗНОВИДИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	9
Біличенко О. Л. КУЛЬТУРА ЖИВОПИСУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДОРЕФОРМНОЇ ЕПОХИ.....	14
Амєрова О. І. ТЕМАТИЧНА ЛІНІЙКА, ПРИСВЯЧЕНА ВШАНУВАННЮ ПАМ'ЯТІ ВЕЛИКОГО КОБЗАРЯ.....	18
Барабаш Л. М. ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	23
Біличенко О. Л., Беднарська Н. О. ОБРАЗ МІСТА У СУЧАСНІЙ ФІЛОЛОГІЇ.....	28
Біличенко О. Л., Блоха К. Л. МІФОЛОГЕМА СВІТОВОГО ДЕРЕВА ЯК ЦЕНТР ХУДОЖНЬОГО КОСМОСУ В. ГЕРАСИМ'ЮКА	31
Бобрович Л. М., Руденко Н. В. ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	34
Болотова О. С., Казаков І. Н. АПОКАЛИПТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РАННИХ САТИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. БУЛГАКОВА («Похождения Чичикова», «Дьяволиада»)	40
Бондаренко Г. І., Бурлака А. Е. ВИРАЖАЛЬНІ ЗАСОБИ МОВИ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ	43
Бороденко Т. В. СОБОР ЯК СИМВОЛ ДУХОВНОЇ КРАСИ ЛЮДИНИ, ЇЇ ОСОБИСТОЇ ПРИЧЕТНОСТІ ДО ІСТОРИЧНОГО БУТТЯ НАРОДУ Й ЛЮДСТВА (за твором О. Гончара «Собор»).....	46
Головчанська Т. О., Савельєв О. П. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	51
Голубенко Ю. П. УРОК З НАРОДОЗНАВСТВА ЗА ТЕМОЮ «ТРАДИЦІЇ ТА ЗВИЧАЇ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ. ВЕСНЯНИЙ ЦИКЛ». «ЗУСТРІЧ ПТАХІВ»	56
Гохберг О. С. ПУТИ И ПРИЕМЫ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА.....	60

<i>Гохберг О. С., Гулак К. В.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ	65
<i>Гохберг О. С., Нейнак В. А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ РУССКОЙ АКЦЕНТОЛОГИИ	68
<i>Гохберг О. С., Новикова О. Ю.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ	71
<i>Гохберг О. С., Руденко О. А.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ	74
<i>Гохберг О. С., Синельченко Ю. В.</i> РАБОТА НАД АКЦЕНТОЛОГИЕЙ В ШКОЛЕ	77
<i>Гохберг О. С., Сорокина В. А.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ	81
<i>Гохберг О. С., Яковенко Е. Э.</i> ИНТОНАЦИЯ ПРИ ПРОПУСКЕ СВЯЗКИ В СОСТАВНОМ ИМЕННОМ СКАЗУЕМОМ И ПРИ ОБОСОБЛЕНИИ ПРИЛОЖЕНИЯ	84
<i>Гринько І. М.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ СПІВПРАЦІ УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ	87
<i>Делій І. В.</i> УРОК ПРИРОДОЗНАВСТВА. 3 КЛАС	92
<i>Євтушенко А. І.</i> ПОЕТИЧНИЙ ТЕАТР ВЕРТЕПУ І. МАЛКОВИЧА ЯК АВТОРСЬКА ВЕРСІЯ БАРОКОВОЇ ТРАДИЦІЇ	96
<i>Зута О. V., Вінчук М. V.</i> ELIZABETH I AND GOLDEN AGE OF THE BRITISH HISTORY	100
<i>Казаков И. Н., Прудкая Т. В.</i> ОТРАЖЕНИЕ ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ Г. С. СКОВОРОДЫ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	104
<i>Казаков И. Н., Сухомлин А. С.</i> ПОЭТИКА БАЛЛАДЫ В. А. ЖУКОВСКОГО «АХИЛЛ»	108
<i>Калатур Е. Н., Клименко Д. Н.</i> РЕПРОДУКЦИИ КАРТИН ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	111
<i>Камишян С. А.</i> ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКА ДЕРЖАВА ЗА ЧАСІВ ПРАВЛІННЯ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО. УРОК № 25	115

Кірій Н. В. РОЗРОБКА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ТЕМИ «ПРАВИЛА ВЖИВАННЯ М'ЯКОГО ЗНАКА Й АПОСТРОФА. УРОК-ПОДОРОЖ ШЕВЧЕНКОВИМИ ШЛЯХАМИ»	119
Колесник Л. В. ТВОРЧИСТЬ Б. МАМАЙСУРА ЯК ПРЕДСТАВНИКА ШІСТДЕСЯТНИКІВ	124
Кондрашова Т. В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЛЮДИНИ І ПРИРОДИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО	128
Куплевацкая С. А., Борсук Н. В. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАМ'ЯТИ	131
Левченко А. А. ЗАВДАННЯ ДЛЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З УКРАЇНОЗНАВЧИМ КОМПОНЕНТОМ.....	137
Лисенко Н. В., Гальцева Л. В. УКРАЇНСЬКА ДРУКОВАНА ПЕРІОДИКА В АВСТРАЛІЇ	140
Листопад К. В. ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПРЕДМЕТА, ЩО ФОРМУЄ ОСОБИСТІСТЬ	144
Лысенко Н. И. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ (из опыта работы)	147
Магула Н. В. «... І БУДУТЬ ЛЮДИ НА ЗЕМЛІ...»	152
Мартинів Н. А. УРОК–ЕКСКУРСІЯ (5 клас)	156
Маторіна В. В. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ (на матеріалі психолого- педагогічної підготовки)	162
Мішина Л. П. ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	164
Мушка Н. Є. ПРОБЛЕМА МЕТАФОРИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ В ОПОВІДАННІ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ» Ф. КАФКИ. ОБРАЗ «МАЛЕНЬКОЇ ЛЮДИНИ». СИМВОЛІЧНІСТЬ ОБРАЗНОГО СВІТУ ТВОРУ	168
Околичный А. В. ДЕБАТЫ НА УРОКЕ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА.....	173

Орлова Т. В. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕХНІЦІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ НА ГІМНАСТИЧНІЙ КОЛОДІ.....	177
Орловська Н. С. ПОЕТИЧНЕ СЛОВО Є. МАЛАНЮКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	180
Паніна О. В., Боженко Н. В. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	184
Панченко І. В., Щербакова А. Ю. РОДИЛЬНА ОБРЯДОВІСТЬ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МЕШКАНЦІВ ПРЕЛЕСНОГО Й МАЙДАНА.....	187
Пономаренко Г. А. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	190
Рижеголова Г. О. СЦЕНАРІЙ ГРИ «ХТО ШВИДШЕ?» ДЛЯ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ.....	193
Рубан А. А. О НЕКОТОРЫХ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. НАБОКОВА.....	196
Рубан А. А., Климко Н. С. КРИТИКА ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА О ЖЕНСКИХ ОБРАЗАХ РОМАННОГО ПЯТИКНИЖИЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО.....	200
Рубан А. А., Синельченко Ю. В. ПОЭМА С. ЕСЕНИНА «ЧЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК»: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И МЕТРИКИ.....	203
Рубан А. А., Яровая Н. В. ОСОБЕННОСТИ ОРИГИНАЛЬНЫХ МЕТАФОР В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. А. АХМАТОВОЙ.....	206
Савченко О. М. ПІДВИЩЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ – ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	209
Сиротенко С. М. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	212
Сімагіна Н. В. КОНСПЕКТ ЗАНЯТТЯ З ХОРЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (5–6 років).....	216
Сіробаба М. В. СВІТОГЛЯДНІ МЕТАМОРФОЗИ ЛІРИЧНОГО «Я» Т. ШЕВЧЕНКА В ПЛОЩИНІ «ПРОРОК – СУСПІЛЬСТВО».....	218

Скрипник О. А. ВІКТОРИНА-ГРА «ПОДОРОЖ ДО ХІММІСТА».....	221
Соколова Я. В. УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 4 КЛАСІ.....	226
Тендітна Н. М. КОНФЛІКТНІ СИТУАЦІЇ ТА ВАРІАНТИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ У РІЗНОВИДАХ КАЗОК ПРО ДВОХ БРАТІВ У РІЗНИХ НАРОДІВ СВІТУ	231
Тендітна Н. М., Грицюта О. В. ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ СМЕРТІ У ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ А. КОКОТЮХИ «ОСІННІЙ СЕЗОН СМЕРТЕЙ»	235
Тендітна Н. М., Зацена Н. С. МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ-ВБИВЦІ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСНЯХ	238
Тендітна Н. М., Слепцова В. Ю. ХУДОЖНІ ВАРІАНТИ СМЕРТІ В ІТАЛІЙСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗКАХ.....	242
Тендітна Н. М., Смірнова Н. Є. ОСОБЛИВОСТІ РОЗКРИТТЯ ТЕМИ ГОЛОДОМОРУ В РОМАНАХ Є. ПАШКОВСЬКОГО.....	247
Терещенко В. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА У ШЕСТИРІЧОК	251
Тищенко О. О. ПСИХОЛОГІЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ РОМАНУ «ГЕРОСТРАТИ» ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ.....	255
Ткаченко К. А., Пащенко В. А. ЗНАЧЕНИЕ ЭПИЗОДА «НЕБО АУСТЕРЛИЦА» ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ОБРАЗА АНДРЕЯ БОЛКОНСКОГО	258
Ткаченко К. А., Погорелова А. О. ОБРАЗ АЛЕШИ КАРАМАЗОВА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ»	260
Ткаченко К. А., Радужан Н. Д. МОТИВ СВОБОДЫ В ЛИРИКЕ ПУШКИНА	263
Ткаченко К. А., Ридель Т. А. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОЛЬГИ И ТАТЬЯНЫ ЛАРИНЫХ	268
Ткаченко К. А., Сватко А. Д. ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ЦИКЛЕ Н. В. ГОГОЛЯ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»	271

<i>Ткаченко К. А., Соломко А. А.</i> ИЗОБРАЖЕНИЕ ДВОРЯНСТВА В РОМАНЕ А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»	275
<i>Ткаченко К. А., Чепурная А. И.</i> ПЕЧОРИН. РОМАНТИЧЕСКИЙ ИЛИ РЕАЛИСТИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ (по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»)	278
<i>Ткаченко К. А., Шевченко В. В.</i> ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ».....	281
<i>Шарова Л. А.</i> УКРАЇНЦІ – СПІВТВОРЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	284
<i>Шевченко Г. Д.</i> ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ І ПОГЛЯДІВ ПУБЛІЦИСТА (на прикладі роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого»).....	286
<i>Щербатюк В. С.</i> МЕТОДИКА ПРОДУКУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	290
<i>Юзюк К. С.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯЗИЧНИЦЬКОГО ПОЛІТЕЇЗМУ В ТВОРАХ БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНІЧА.....	295
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	299

РІЗНОВИДИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Постановка проблеми. Сьогодні текстознавчі напрями досліджень привертають значну увагу фахівців гуманітарної (особливо філологічної) галузі; у зв'язку з цим, мабуть, виокремили теорію тексту, лінгвістику тексту, лінгвістичний аналіз художнього тексту та ін. Текст осмислюється як багаторівнева змістова цілісність, як культурно-інформаційне, індивідуально-авторське, самобутнє явище інтелектуально-творчої, пошуково-креативної діяльності мовця, як факт дійсності, що особливим способом (з допомогою мовних знаків) фіксує і зберігає інформацію, закодовану в різних формах та зразках словесної творчості. Сприйняття, розуміння, критичне осмислення та поцінювання тексту постає як важлива проблема сучасної гуманітарної освіти. Очевидно, це мотивує потребу у застосуванні різних підходів до аналізу тексту.

Аналіз останніх досліджень. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу привертая увагу М. Бахтіна, В. Виноградова, В. Ейхенбаума, Л. Новикова, Л. Булаховського, І. Білодіда, І. Ковалика, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайка, Є. Пасічника, В. Неділька, Т. Єщенко, О. Селіванову та ін. Проте бракує методичних розробок, які б висвітлювали шляхи і способи виконання різних видів аналізу тексту, насамперед – художнього.

Мета дослідження – схарактеризувати основні напрями і способи розбору та критично-фахового філологічного (лінгвістичного) розгляду тексту як факту мовної дійсності та мовленнєвої діяльності індивіда (автора).

Виклад основного матеріалу.

1. Лінгвостилістичний (лінгвопоетичний) аналіз художнього тексту.

У науковій та науково-навчальній літературі не існує єдиного зразка, єдиної схеми лінгвостилістичного, лінгвопоетичного аналізу тексту.

Поетика, як відомо, галузь, що займається проблемами художньої творчості, використанням тропів, фігур – художніх засобів, взаємодією різних компонентів художнього цілого. Якщо взяти до уваги те, що «лінгвопоетика розглядає поетичну мову як явище емоційно-естетичного освоєння світу, як систему, що існує сама собою й характеризується законами внутрішнього розвитку, тенденціями заміни традиційного новаторським, постійним оновленням поетичних формул, взаємодією усталеного загальнопоетичного та індивідуально-авторського в стилістичних засобах української мови» [2, с. 324], то на цій підставі лінгвопоетику і лінгвостилістику художнього тексту можна деякою мірою

ототожнити.

Власне лінгвістичні (вузькі) аспекти дослідження художнього стилю без виходу в естетичні категорії мови, в психолінгвістику та етнопсихолінгвістику не розкривають сутності художнього слова, його образної семантики. Не сприяє ефективності досліджень практика розгляду мовно-художніх засобів як певного додатка до пізнавального ідейного змісту твору. У зв'язку з цим постає необхідність у процесі виконання аналізу тексту поєднувати дослідження власне лінгвістичних аспектів організації тексту зі стилістичними та поетичними.

Отже, під лінгвостилістичним (лінгвопоетичним) аналізом тексту розуміють аналіз не тільки мовних одиниць, обґрунтування їх відбору і особливого структурування, але й поетики віршового твору. Лінгвопоетичний (лінгвостилістичний) аналіз художнього твору постає як «аналіз і систематизація елементів мовної організації тексту, які втілюють «образ світу» і «образ автора» з позиції певного естетичного ідеалу. Для цього різновиду лінгвістичного аналізу тексту характерне часткове втручання в сферу літературознавчого аналізу [1, с. 41]. Означений різновид аналізу тексту досить близький до філологічного аналізу. Він поступається йому лише повнотою висвітлення культурно-історичного контексту твору і його власне літературознавчих особливостей.

Лінгвостилістичний аналіз тексту – це, по суті, поглиблений, докладний аналіз усіх складників художнього твору, що передбачає визначення його тематики, виявлення художньо-образних засобів та індивідуально-авторських особливостей письма, спостереження за функціонуванням яких допомагає глибшому усвідомленню й розкриттю ідейного задуму автора.

Використовуючи таку форму аналізу художнього тексту, як лінгвостилістичний аналіз, слід пам'ятати, що він обов'язково передбачає літературознавчий аналіз (розгляд художнього твору як факту естетичного і як факту суспільної думки), стилістичний аналіз (визначення індивідуально-авторських засобів художнього письма), лінгвістичний аналіз (спостереження за використанням мовних засобів: фонетичних, лексичних, словотворчих, морфологічних, синтаксичних, — за допомогою яких досягається повне та глибоке розкриття ідейно-тематичного змісту твору).

2. Герменевтичний філологічний аналіз художнього тексту.

Герменевтичний філологічний аналіз художнього тексту – витлумачення з позицій інтерпретатора істинного розуміння сенсу повідомлюваної в тексті інформації, потрактування специфіки, призначення обраної структури та елементів змістової організації, внутрішньої та зовнішньої форми художнього твору (тексту) у контексті його жанрової природи, з орієнтацією на літературний розвиток,

літературний процес, мовнокультурну особистість автора. Цей різновид аналізу передбачає інтерпретоване представлення розуміння змісту тексту (його частин) на основі як власного, так і загальнолюдського досвіду, з урахуванням науково-критичних досягнень у певній галузі інтелектуальної діяльності.

Розуміння і потрактування (витлумачення змісту, образів, позиції автора та ін.) тексту як авторського інтелектуально-мистецького творіння у філологічному аспекті зводиться до осягнення семантики тексту – макросемантики (макрозмісту всього тексту) і мікросемантики (значення окремих структур, компонентів текстової організації, що в цілому формують макросемантику – його глибинний зміст).

Мета герменевтичного аналізу художнього тексту – витлумачити розуміння його змісту та призначення на основі пояснення обраної автором специфіки текстової діяльності: структури (внутрішньої та зовнішньої організації тексту), композиції, жанрової специфіки, з урахуванням власне особистості автора (його життєпису, стильової манери, належності до літературного напрямку, місця в літературному процесі), інших чинників, що мають безпосереднє відношення до адекватного сприйняття: повного і належного розуміння змісту тексту (історичних, філософських, релігійних та ін.), усвідомлення його ваги та значущості як твору мистецтва, що в *цілому* постає як наслідок інтерпретаційної діяльності адресата.

Досягнення **мети** герменевтичного аналізу художнього тексту можливе у випадку розв'язання таких завдань:

– навчити розуміти й інтерпретувати художній текст (тематично-ідейний зміст, композицію, систему образів, специфіку різномірневої мовнообразної його організації);

– навчити розуміти текст як продукт творчої діяльності митця;

– навчити встановлювати істину тексту (пізнавати істину, показану в тексті) як продуктиві інтелектуально-творчої діяльності; спростовувати можливі фальсифікації; визначати сенс тексту (текстової інформації);

– навчити розпізнавати, знаходити і розв'язувати конфлікти інтерпретацій;

– навчити усвідомлено сприймати текст у єдності його частин; врахувати окреме, часткове як складник цілого і навпаки та ін.

Предметом герменевтичного аналізу художнього тексту є структура змістової організації, внутрішньої та зовнішньої форми художнього твору в аспекті інтерпретаційності.

Герменевтичний аналіз художнього тексту зводиться до логічно вмотивованої відповіді на питання: *що* представлено (зображено, подано)? *як* саме реалізовано? *з якою* метою обрано такий ракурс (підхід, тип, різновид, прийом, систему образів, мовну конструкцію та ін.), *чим* він

(вони) показовий, вирашаний? у чому полягає знаковість мовнообразної організації тексту? що дає (створює, формує у свідомості інтерпретатора) текстова інформація?

3. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту полягає у виявленні різнорівневих мовних одиниць, що безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче середовище / джерело, слугують засобами позначення етнічної дійсності, мають чітко виражене національне забарвлення, орієнтують на етноідентифікацію відтворюваних реалій, слугують маркерами національної картини світу; у встановленні культурної (народознавчої) семантики різнорівневих лінгвоодиниць та їх співвіднесеності з певним етносом; у з'ясуванні народознавчого характеру повідомлюваної в тексті інформації; у пошуку та описові особливостей реалізації в тексті ментальності мовця / автора.

Мету лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вбачаємо у цілеспрямованому виявленні, аналізові та описові різнорівневих мовних одиниць, що співвіднесені з певним етнокультурним простором, є характерною ознакою народного (етнічного) континууму - його духовно-матеріальної дійсності, позначені народномовним (етномовним) колоритом і створюють культурний фон тексту, ідентифікують його з конкретним етнокультурним буттям, забезпечують відтворення національно картини світу і виступають мовно-естетичними знаками національної культури.

Завдання лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту:

– з'ясувати ідейно-тематичну спрямованість текстової інформації в аспекті її етнокультурної аргументації;

– схарактеризувати загальний культурний фон, представлений в тексті; встановити співвіднесеність тексту з певною культурою, етносоціумом, що реалізує культурну дійсність у назвах предметів духовно-матеріальної сутності;

– пізнати мовнокультурну своєрідність тексту з урахуванням та на основі сфери спілкування і ситуації, на яку орієнтований текст, функцій тексту, фактора адресата, типу мислення, форми та типу мовлення;

– довести лінгвокультурну належність тесту на підставі аналізу його різносистемної мовної організації; виявити засоби та способи відтворення культури (етнодійсності) на прикладі опису мовного матеріалу, спостереженого в тексті;

– встановити різнорівневі мовні одиниці, що пов'язані з певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним, народнопобутовим, народознавчим контекстом і забезпечуть відтворення етнодійсності в тексті; класифікувати та описати лінгвокультуреми; схарактеризувати лінгвокультуреми з урахуванням етимологічних, культурносемантичних, стильових та стилістичних тощо відомостей;

– розглянути мовно-естетичні знаки національної культури, засвідчені в тексті, як факти інтелектуально-образної діяльності, як показники творчого духу митця;

– усвідомлено сприйняти лінгвокультурні одиниці, використані в тексті, як факти мовно-мисленнєвої діяльності індивіда, показники освоєння ним довкілля – рідного чи чужоземного, осмислити майстерність авторського змалювання етноконтинууму на прикладі актуалізації відповідного мовного матеріалу;

– мотивувати емоційний колорит тексту, співвідносячи його естетику з етнокультурною мовленнєво-етичною, мовленнєво-етикетною традицією окремої культури.

Об'єктом лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вважаємо мовнокультурний феномен організації тексту як різнорівневої, різноаспектної цілісності, що є фрагментом етнобуття, фактом етнодійсності, реалією духовно-матеріальної життєдіяльності етномовця (автора, персонажа тощо), **предметом** – аналіз різнорівневих мовних одиниць, що співвіднесені з визначеним етнокультурним соціумом, виступають характерними складниками його мовно-побутової дійсності, слугують створенню необхідного культурного фону тексту.

4. Філологічний аналіз художнього тексту.

Комплексний філологічний аналіз – «це аналіз узагальненого типу, який передбачає визначення проблематики художнього твору і його ідейного змісту у співвіднесенні з розглядом композиційно-мовленнєвої структури тексту, його образного ладу, просторово-часової організації та інтертекстуальних зв'язків, маркованих мовленнєвими сигналами» [5, с. 242].

Мета філологічного аналізу полягає в тому, щоб показати, як специфіка ідеї художнього твору виражається через систему його образів, у складниках компонентів текстової організації. За такого підходу художній текст розглядається, як естетичний феномен, якому притаманна цілісність, образність і функціональність, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, у котрій, у свою чергу, моделюється певна комунікативна ситуація, і як окрема динамічна система мовних засобів.

Філологічний аналіз художнього тексту розуміємо і як метод пізнання художнього твору, і як різновид навчальних вправ: як аналітико-синтетичну обробку інформації, що подається у вигляді цілісного, завершеного наукового твору, підготовленого за певною схемою, з дотриманням відповідних вимог. Означений різновид навчальної діяльності постає як спосіб перевірки інтелекту та творчих здібностей особистості у єдності та взаємозв'язку. Він «дозволяє подолати суб'єктивізм й імпресіоністичність висновків та спостережень, що не

спираються на розгляд «першоелемента» літератури – мови, і об'єктивувати положення, які ґрунтуються на розгляді образного ладу твору» [3, с. 5].

Завдання філологічного аналізу художнього тексту – це:

- розвиток інтелектуально-креативних здібностей учнів;
- формування їхніх мовних і лінгвістичних компетенцій;
- вдосконалення мовленнєвих комунікативних компетенцій;
- формування дослідницької компетентності, вдосконалення умінь і навичок самостійної філологічної роботи з художнім текстом;
- розширення і поглиблення знань про текст; вивчення ознак і основних категорій художнього тексту як особливої естетичної субстанції;
- з'ясування принципів побудови цілісного тексту;
- виявлення способів вираження авторської позиції в тексті;
- ознайомлення з різними підходами до філологічного аналізу художнього тексту, з різними прийомами його інтерпретації;
- встановлення специфіки міжтекстової взаємодії (інтертекстуальних зв'язків);
- збагачення життєвого досвіду учнів.

Аналіз тексту – інтелектуальна діяльність виконавця, здійснювана у науковому аспекті.

Отже, аналіз художнього тексту може здійснюватися різними шляхами. Обрання ракурсу наукового опису тексту вимагає конкретних підходів, спрямованих на розв'язання заданих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта, 2007. – 520 с.
2. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності / Світлана Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
3. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – М. : Академія, 2007. – 272 с.

Біличенко О. Л.

КУЛЬТУРА ЖИВОПИСУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДОРЕФОРМНОЇ ЕПОХИ

Як відомо, взаємостосунки художньої літератури та образотворчого мистецтва багатогранні. Розмежувальна лінія між окремими видами мистецтва не абсолютна, як це часто вважають науковці-теоретики. Один вид мистецтва знаходить своє продовження в іншому. Заповнивши один, він знаходить в іншому своє цілісне втілення.

Питання сутності взаємозв'язку мистецтва та літератури було протягом усього ХІХ ст. одним з пунктів ідейно-естетичної боротьби між представниками різних шкіл і течій як літератури, так і живопису. Саме

уявлення про генетичну спорідненість і єдність всіх видів мистецтва було органічно притаманне більшості літераторів і художників ХІХ ст.

Романтизм на диво різноманітний у своїх виражальних можливостях напрям. Романтичний живопис словом має свої яскраві ознаки. Незвичність, фантастичність форм, екзотика й примхливість, розмаїття барв, – все це належить до ознак, притаманних багатьом романтичним творам. Суб'єктивне, ліричне, що так типово для романтичної естетики, часто надає образам, порівнянням, тропам оригінальності, свіжості, навіть парадоксальності.

Рух літературного процесу першої половини ХІХ століття відбувався в напрямку від романтизму до продуктивного співіснування і взаємодії романтизму й реалізму, і далі – до явної кількісної, а потім і в цілому якісної переваги реалізму.

Особливо виразний цей процес у творчості Тараса Шевченка, письменника і художника. Він починав як романтик, але романтик часу, коли на сцену мистецтва владно вийшов реалізм з видатними, зрілими авторами і почав грати провідну роль. У романтизмі Шевченка, що розвивався в загальній течії романтичного мистецтва, дедалі сильнішою стає реалістична естетика, принципи реалістичного зображення дійсності. Романтичне начало було притаманне і живописним творам молодого художника Шевченка. Паралельність творчого розвитку поета і художника дуже виразна, хоча в слові Шевченко стає реалістом раніше, ніж в образотворчому мистецтві.

Шевченко всесвітньо відомий передусім як великий український поет. Проте, як видно з його живопису, сам він своїм фахом вважав малярство і освіту одержав в Академії мистецтв. Культура, якої його вчили і яку він засвоїв творчо у великих майстрів, – передусім культура живопису.

Тарас Григорович Шевченко народився 25 лютого (9 березня) 1814 р., помер 26 лютого (10 березня) 1861 р., напередодні проголошення Маніфесту про звільнення селян. Отже, хронологічно він належить якщо не до культури першої половини століття, то до культури дореформеної епохи.

Шевченко є автором понад тисячі творів образотворчого мистецтва – станкового живопису, монументально-декоративного розпису, графіки, скульптури, він був великим майстром у техніці акварелі, олії, пера, офорту, рисунка олівцем. Твори Шевченка-художника досліджено, описано кваліфіковано, оцінено не раз. Можна безконечно сперечатися про академізм, романтизм, реалізм і так далі в його творчій манері. Можна обмежитися тією безперечно істиною, що Шевченко вважав себе – і справді був – учнем і послідовником великого майстра-романтика Карла Брюллова, руку якого, рисунок, майстерність композиції, володіння

світлом, уміння створити радісну кольорову гаму можна впізнати і в ранніх, і в пізніх творах Шевченка.

Академія мистецтв не тільки навчала многотрудного художницького професіоналізму, вона давала й ґрунтовну класичну освіту. Живопис знав професійно, все життя залишався послідовником свого вчителя Карла Брюллова. Хто знає, як прийшла до Шевченка висока культурність, як склалися його смаки, але, читаючи його щоденники, дивуєшся рівню його духовних потреб і індивідуальній визначеності уподобань. Він страждав без театру й опери. Любив Бетховена, Шопена, Мейєрбера.

Звернемо увагу на кілька рис малярської майстерності Шевченка, істотних для розуміння його світу, його системи культурних цінностей.

Шевченко вмів звернутися до яскравого колориту, інколи працюючи в стилі Брюллова, інколи більше тяжіючи до Рембрандтової майстерності світла. Проте загалом Шевченко більше любить витонченість рисунка і колориту. Його акварелі не просто успадковують легкість і прозорість творів його учителя Соколова; Шевченко прагне звести до мінімуму набір виразних засобів, використовуючи інколи один або два кольори. Ця делікатність малюнка контрастує з силою його поетичних творів.

Повністю оволодівши скупкою виразністю засобів живопису ще в молоді роки, Шевченко в солдатські часи засвоює простір. Пустеля, яка його оточувала, змушувала відчутти безконечність і простору, і часу; небо, на якому хмаринки здаються зовсім непорушними, і далечінь, що на ній важко зачепитися погляду – це ті враження, які він навчився передавати в роки неволі.

Шевченкові довелося малювати багато життєвих картин і пейзажів ще й тому, що він мав спеціальні цілі – спочатку ілюстрації до «Живописної України», потім праця в різних комісіях та експедиціях, де художник виконував роботу, яку сьогодні робить фотограф. Пейзаж, жанрові зарисовки – все це у Шевченка репрезентовано щедро, але не ці багаті на інформацію художні «повідомлення» контрастують зі спокійним і витонченим малюнком. Найконтрастнішою у нього була славнозвісна «Катерина» (1843 р.). Тут на одній площині – і нещасна покритка, і москаль, який втікає від неї, і народний тип з ложкою, яку щойно вирізав із дерева, і якісь господарські знаряддя, і млин, і дуб. Навіть не багатство фарб і сила світла вирізняють цю олійну картину з тих ніжних акварелей, а її переповненість символічно значущими деталями, які розповідають, а не діють по-художницьки безпосередньо, які в сюжеті навіть різночасові, що можна зустріти тільки в старій іконі. «Катерина», будучи твором цілком сучасним за технікою малярства, може вважатись відтворенням певних народних, іконописних естетичних принципів, можливо, тут і знайшов

вияв той досвід, який Шевченко отримав у своїх учителів-богомазів. Стосовно цього «Катерина» в Шевченковому доробку є твором унікальним і аналогій не має.

Деякі дослідники мають рацію, коли твердять, що в картині «Катерина», як і в однойменній поемі, головна героїня символізує Україну, дуб – її силу і стійкість тощо. Схвальну відповідь можна одержати тільки після аналізу поеми, проте можна сказати, що загалом художній творчості Шевченка не притаманна подібного роду символізація. Справді, Шевченко особливо любить малювати дерево, і фахівці-мистецтвознавці при ідентифікації творів звертають особливу увагу саме на манеру малювати дерева, специфічну для Шевченка. Чи було це пов'язане з особливою символікою дерева життя, чи, може, Шевченка полонила надзвичайна виразність малюнка, яка дає можливість самими лініями передати складні почуття – так чи інакше дерева у нього виразні, як люди, особливо в останній період творчості.

Для витлумачення Шевченка як «критичного реаліста» особливо охоче апелювали до його серії малюнків тушшю і бістрою 1856 – 1857 рр.: «Програвся в карти», «У шинку», «У хліві», «На кладовищі», «Серед розбійників», «Кара колодкою», «Кара шпіцрутенами», «У в'язниці», «Казарма». Вважати ці твори вершиною «викривального пафосу» та «соціального протесту» в стилі пізнішого ідеологічного живопису важко хоча б тому, що вони задумані Шевченком як частина серії на тему притчі про блудного сина. Зображене в цих малюнках, таким чином, є образами шляху людини через вади, через дно суспільне. Мотив «блудного сина» надихав пізнього Шевченка на серію малюнків, так і не виконану. Шевченко все життя думав про несправедливість долі, а тим самим про Божу несправедливість, про недосяжність гармонії й краси у світі або краще про те, як цю гармонію і красу вибороти. Шлях людини в цьому житті через трагедії, зло і несправедливість, – ось той постійний мотив, що не просто турбував – дошкуляв і пік глибокою раною поетову душу. Шевченко знав на собі, що таке рабство, його сікли на стайні, щоб не відчував себе людиною. Він знав життя, знав людей із усіх станів свого суспільства і нікого не обожнював. Він ненавидів рабство національне і соціальне.

Людина ніколи не була для Шевченка символом чогось незначущого. Катерина не була символом України – радше Україна символ того найкращого, що жило в душах її знедолених синів і дочок. Впадає у вічі чоловіча тілесна краса персонажів, які проходять через усі малюнки; ці Аполлони контрастують з оточенням, яке підкреслює їх самотність – їм протистоїть і люд шинку, і люд в'язниці та казарми, і ряд солдатів, готових за наказом забити шпіцрутенами співтовариша, а в «Казармі» взагалі вже немає героя – є лише сліпа й невиразна маса в бараку, повному жахливих

випарів, що так гостро відчувається завдяки майстерному висвітленню. До теми, з якої мав вирости «товстий альбом» Шевченко пізніше охолов, але естетика її залишилася і в його останніх творах. Прагнення побачити безконечність, красу, симетрію і гармонію в природі і в людині, зрозуміти, чому так жахливо порушується ця гармонія в людському житті, орієнтація на ті зразки гармонії й краси, які він відкрив завдяки мистецтву, і є головним мотивом творчості Шевченка-художника.

Амєрова О. І.

ТЕМАТИЧНА ЛІНІЙКА, ПРИСВЯЧЕНА ВШАНУВАННЮ ПАМ'ЯТІ ВЕЛИКОГО КОБЗАРЯ

Мета: сприяти вихованню національної самосвідомості учнів; формувати громадянську і загальнокультурну компетентності, бажання читати твори Т. Шевченка; збагачувати словниковий запас учнів; розвивати творчі здібності дітей; прищеплювати любов до національної культури, прагнення бути справжніми українцями; виховувати почуття гордості за Україну, за її національного генія.

Обладнання: портрет, презентація, музичний супровід.

Ведучий. Сьогодні наша святкова лінійка присвячена великому поету України Тарасу Григоровичу Шевченку, творчість якого знають і люблять усі народи світу. Духовним батьком, творцем і рятівником української мови й всієї нації став Великий Кобзар!

Учениця 1. Щовесни, коли тануть сніги

І на рясті засяє веселка,
Повні сил і живої снаги
Ми вшановуєм пам'ять Шевченка.

Учениця 2. То була дивовижна зоря

На убогу і світом забуту,
Щоб її до життя повернути,
Бог послав Кобзаря.

Учениця 3.

Ти, Тарасе, сьогодні
Нас зібрав до купи.
І зійшлися у цій школі
Шевченка онуки.

Ведуча. Хліб і сіль тобі, Тарасе,

Сьогодні підносимо ...
Вшанувати цю гостинність
Оплесками просимо!

Ведучий. Т. Шевченко звеличив Україну, звеличив весь український народ. Давайте ж сьогодні торкнемося серцем Шевченківських творів.

Проймемося їхнім духом, тим самим зможемо виконати поетові заповіді:
А що нам заповідав Кобзар?

Учениця 4. Не одцурайтесь своєї мови

Ні в тихі дні, ні в дні громові,
Ні в дні підступно мовчазні,
Коли стоїш на крутизні один,
Чолом сягнувши птаха,
Й холодний вітер попід пахви
Бере і забиває дух,
Щоб ти скорився і притих
Не одцурайся, мій сину, мови!
У тебе іншої нема.
Без неї – просто плоть німа!
Без мови в світі нас – нема.

Учениця. Учітесь, читайте,

І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь,
Бо хто матір забуває,
Того бог карає,
Того діти цураються,
В хату не пускають.

Ведуча. «Незлим тихим словом згадуємо ми свого Кобзаря, який залишив нам прекрасні твори. А що ж залишимо своїм нащадкам ми???

Учениця. Залишим у спадок новим поколінням

Свої ідеали й свої устремління
Могутню Україну, в якій наша сила,
І геній Шевченка, як нації крила.

Учениця. Залишим і те, що душею народу

Зовуть недаремно від роду до роду,
Як вищу красу і життєву основу,
Залишимо Слово, Ім'я своє, Мову!

Ведучий. Усі свої вірші Шевченко пише чарівною, барвистою українською мовою, близькою до народної. Тому вірші його легко читати і запам'ятовувати. Вітер сонце, зорі, дерева – все оживає у віршах Шевченка.

Учениця. Зоре моя вечірняя,

Зійди над горою
Поговорим тихесенько
В неволі з тобою.
Розкажи, як за горою
Сонечко сідає,
Як у Дніпра веселочка

Воду позичає.
Як широка сокорина
Віти розпустила,
А над самою водою
Верба похилилась

Ведуча. Тарас Шевченко – поет, художник, патріот.

Учень. Кобзарем ми його звемо
Так від роду і до роду
Кожен вірш свій і поему
Він присвячував народу

Учениця. Благословен той день і час
Коли прослалась килимами,
Земля, яку сходив Тарас
Малими босими ногами.
Земля, яку скропив Тарас
Дрібними росами – сльозами.

Учень. В похилій хаті, край села
Над ставом чистим і прозорим
Життя Тарасику дала
Кріпачка – мати, вбита горем

Ведучий. Багато віршів Шевченка стали народними піснями. Український композитор Лисенко написав музику більше ніж на 100 творів Кобзаря. Ось послухайте одну з них. (Діти співають пісню «По діброві вітер віє»).

Ведуча. Тарасику було 11 років, коли він залишився круглою сиротою. Тяжко жити сиротою, в наймах. Ким тільки він не був: і пастухом, і погоничем, і нянькою, і воду носив школярам. Став Тарас пасти громадську худобу. Та все ж мріяв про малювання. Знайшов – таки одного маляра, який погодився взяти його в науку, проте Тарасові треба було отримати дозвіл від пана Енгельгарта. (Сценка)

Тарас: – Пане управителю, я до вас! Я дуже хочу вчитися малювати і дяк з Хлипнівки погодився взяти мене в учні. Я прийшов, щоб ви дозволили й документа дали.

Управитель: – А батьки в тебе є?

Тарас: – Ні, померли, сам я. Так дасте документа?

Управитель: – Якого документа? Дурниці! Оце я одержав листа від пана, йому саме таких хлопців, як ти, треба в козачки набрати.

Тарас: – В козачки!? Які козачки??

Управитель: – А такі козачки, пан уже знає. Так що я тебе до кухаря нашого пошлю.

Тарас: – Пане управителю...я хочу на маляра вчитися...

Управитель: – Ну, годі там базікати! Одведіть його до кухаря.

Ведучий. Посміхнулася Шевченку доля у 1838 році. Було йому 24 роки. Благородні друзі викупили його з рабства. Ставши вільним Шевченко вступив до академії мистецтв. Багато в цей період написав віршів.

Учениця. Хто, скажіть бо, міг подумать,

Що в такій неволі
Збереглись скарби в Тараса,
Незнані ніколи?
Ні царі, ні їхні слуги,
Ні пани прокляті!
Не змогли забрать, украсти
Ці скарби багаті.
І пішли слова Тараса
Мандрувати всюди –
Просто в серце западали
Кріпацького люду.
Приходить Шевченко не мертвий,
Шевченко потрібний живим –
З'являється дужий і впертий,
Поставши над часом новим.
Хай кожна освятиться хата
З козацького роду – коша,
Де мрія співцева крилата,
Тарасова щира душа.
Настане той час і година,
Коли на таланти рясна,
Шевченкова буде Вкраїна
Розквітне вона, як весна!

Ведуча. Дуже любив поет свою Україну, порівнював її з образом матері.

Україно! Україно!
Серце моє, ненько!
Як згадаю твою долю,
Заплаче серденько.

Народжений матір'ю – кріпачкою, і сам кріпак, він пізнав гіркоту життя, розуміє і відчуває душу людей, їхнє тяжке становище. Тому з болем і сумом він пише:

Учениця. Аж страх погано
У тім хорошому селі
Чорніше чорної землі
Блукають люди...
Село неначе погоріло,

Неначе люди подуріли,
Німі на панщину ідуть
І діточок своїх ведуть!...

Ведучий. Але Шевченко хоче бачити Україну вільною, а людей – веселими і щасливими.

А як не бачиш того лиха,
То скрізь здається любо, тихо,
І на Україні добро.
Між горами старий Дніпро
Неначе в молоці дитина,
Красується, любить на всю Україну
А понад ним зеленіють
Широкі села,
А у селах у веселих
І люди веселі.

Ведуча. Тарас Шевченко лишив нам свої слова – заповіді, які допомагають нам жити. Їх називають золотими словами Шевченка.

Учениця. Свою Україну любіть,
Любіть її во время люте
В останню тяжкую минуту
За неї Господа моліть.
Не цурайтесь того слова,
Що мати співала,
Як малого сповивала,
З малим розмовляла.
Любіться, брати мої,
Вкраїну любіте.
І за неї, безталанну,
Господа моліте.
Обніміте ж брати мої,
Найменшого брата,
Нехай мати усміхнеться,
Заплакана мати.
І на оновленій землі
Врага не буде супостата,
А буде син, і буде мати,
І будуть люде на землі ...

Ведучий. 10 років заслання підірвали здоров'я Шевченка. А 10 березня 1861 року перестало битися серце Кобзаря.

Багато літ минуло з того часу,
Праправнуки вивчають «Заповіт»,
У Каневі вклоняється Тарасу

Не тільки Україна – цілий світ!!!
І сьогодні ми виконуємо ще один заповіт Шевченка.
І мене в сім'ї великій
В сім'ї вольній, новій,
Не забудьте пом'янути
Незлим, тихим словом!
10 березня – день пам'яті Шевченка.

Учениця. Поховали ... Тихесенько Україна плаче.

Поховали дух великий
І серце гаряче
Поховала, наша мати
Найкращого Сина –
«Вічну пам'ять» заспівала
Уся Україна!

Ведуча. Ми, учні, повинні дорожити Шевченком. Любити Україну, як любив її поет. Берегти її, як берегли наші діти і прадіди.

Ведучий. Ми повинні читати його твори і наша мова буде гарною, чарівною, барвистою, бо українська мова – одна з найкращих мов світу.

Учитесь, шануйте батьків, живіть дружно – учив Тарас Григорович Шевченко. І це сьогодні головне наше завдання.

Барабаш Л. М.

ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

*Кожна справа з користю.
Інакше – навіщо?
Кожна справа дітям.
Інакше – навіщо?
Кожна справа творчо.
Інакше – навіщо?*

XXI століття висуває до освіти нові вимоги, зумовлює потребу в її радикальній модернізації, тому її реформування в першу чергу стосується оновлення змісту освіти та технології навчання і виховання. Новітні тенденції гуманізації освіти пов'язані з пошуком і практичним утіленням положення особистісно орієнтованого навчання. Створення умов для розвитку творчих здібностей учнів, їх всебічного гармонійного розвитку вважаються головною метою педагогічної діяльності.

«У кожній дитині є сонце, тільки дозвольте йому світити» – стверджував видатний Д. Карнегі.

У класах навчаються діти, які мають своє сприйняття оточуючого навколишнього світу. Наше завдання – допомогти їм пізнати цей світ. Для

розвитку вільної, творчої, мислячої особистості учителю потрібно створити світ добра і творчості на уроці.

Сьогодні в умовах гуманізації освіти на першому плані – особистість учня. Тому потрібно переорієнтувати біологічну освіту з науково-інформаційних теоретичних позицій на особистісно-орієнтовані, гуманістичні.

Традиційна система навчання пов'язана із численними навчальними дисциплінами, які за змістом і методологією погано пов'язуються між собою. Це створює труднощі у формуванні в учнів цілісної системи світу, не дозволяє органічно сприймати досягнення світової культури. Предметне роз'єднання є однією з причин фрагментарного світогляду випускників школи, у той час як у сучасному світі панують тенденції економічної, політичної, культурної інтеграції. Одним з напрямів методичного забезпечення уроків на основі інтеграції змісту кількох предметів і об'єданого навколо однієї теми. Це поєднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприйняття, мислення і почуттів учнів, дає можливість з різних боків пізнати певне явище, досягти цілісності знань.

Як прищепити любов до предмета, зробити процес навчання цікавим і результативним? Які форми і методи роботи допоможуть будувати навчальний процес на основі найбільшої активізації пізнавальної діяльності учнів? Відповідь на ці питання вчителю доводиться шукати кожного дня. Насамперед потрібно викликати у школярів власні корисні мотиви діяльності, створити учням умови для їх максимального самовизначення. Для цього процес навчання має бути сконструйований таким чином, щоб він був максимально наближений до запитів і можливостей дитини.

Найбільший ефект дають уроки, побудовані за традиційною методикою із застосуванням елементів інтерактивного навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ігор, спільне розв'язування проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Реалізація інтегрованого підходу створює умови для підвищення інтересу до предмета, всебічного розвитку творчого потенціалу учнів, становлення духовної культури особистості громадянина України та європейського співтовариства.

Інтегроване навчання сприяє розвитку індивідуальності, залишає менше можливостей для формування комплексів стандартних стереотипів мислення дітей. У дітей формується інтерес до навколишнього світу, і в міру своїх сил вони намагаються впливати на нього.

Інтегровані уроки, уроки з елементами інтеграції проводяться під час вивчення нового матеріалу, його узагальнення і закріплення. Готуючись до проведення таких уроків, слід звертати увагу на те, щоб діти не були перевантажені, щоб урок не був мозаїкою окремих картин, а служив єдиній меті. Для цього потрібно заздалегідь, хоча б на семестр, проаналізувати календарне планування і відібрати питання програми, близькі за змістом або метою використання.

Метою інтегрованих уроків є:

- формування міжпредметних знань;
- на основі інтеграції знань формування цілісного уявлення про навколишній світ;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- розвиток пізнавальної активності та творчої самостійності учнів;
- формування практичних умінь і навичок.

Уроки біології з елементами інтеграції змісту двох і більше предметів природничо-наукового циклу, що за навчальним планом викладаються як окремі предмети, у практиці вчителів явище досить розповсюджене. А от як досягти органічної інтеграції літератури та біології? Що може об'єднати предмети гуманітарного і природного циклів? Пошук відповідей на ці питання привів мене до аналізу тематичного і календарного планування біології та літератури. Результати дозволили дійти природного висновку: ці два предмети шкільної програми об'єднує людина, психофізіологічні особливості її особливості, її характер.

Програми біології 8-х і 9-х класів передбачає вивчення людини на молекулярному, клітинному, тканинному рівнях, на рівнях органів, систем органів і цілісного організму. Літературу також називають «людинознавством», тому що в художніх творах розкривається моральний бік учинків людини, процес становлення її особистості. Інакше кажучи, біологія вивчає тіло, а література – душу людини. Тому використання творів художньої літератури на уроках біології сприяє формуванню полікультурних компетентностей учнів.

Пропоную можливі варіанти використання художньої літератури на уроках біології у 8-х і 9-х класах.

Тема уроку	Назва твору	Можливі варіанти використання на уроках біології
«Кров та кровообіг»	Е. Межелайтіс «...Що то наше серце?»	Питання для обговорення: Що губить серце ?
	Р. Гамзатов «Тебе я вже мучив немало, згадати ні ночі, ні дня зі мною спокою не знало, пробач, моє серце, то все маячня...»	Основні заходи профілактики захворювань серця і судин.

Тема уроку	Назва твору	Можливі варіанти використання на уроках біології
«Дихання»	В. В. Маяковський «Я щасливий. Я кинув курити»	Вірші зачитуються під час розгляду шкідливого впливу паління на органи дихання.
	В. Оліфіров «Сто двадцять тисяч гине в Україні Щорік од цигарок, немов страшна Живих людей викошує війна! Вдихання диму, нібито спокійні...»	
«Травлення»	О. С. Пушкін «Євгеній Онегін»	Зачитування уривків з описом оформлення столу і страв.
	І. П. Котляревський «Енеїда» «Тут їли розніі potravи, І все з полив'яних мисок, І самі гарніі приправи З нових кленових тарілок...»	Опис різноманітності і багатства страв української кухні
«Шкіра»	В. В. Маяковський «Можна і кепі, можна і шляпи, можна і перчатки надіти на лапи. Та немає в світі найкращої одєжини, ніж бронза м'язів та свіжість шкіри»	Вірш зачитується під час вивчення гігієни шкіри та одягу.
«Сенсорні системи»	Ю. Друніна «Як пояснити сліпому...»	Вивчення взаємозв'язку будови та функцій зорової системи.
	Е. Межелайтіс «...Глаза широкие ворота. Весь мир проходит через них...»	Механізм роботи оптичної системи ока.
	С. Баруздин «Чи є у космосі запахи?»	Процеси сприймання запаху і смаку.
	К. Кулієв «Жити дивуючись» В. Солоухін «Якого смаку наші почуття?»	Взаємодія сенсорних систем.
«Розмножен-ня та індивідуальний розвиток людини»	В. Федоров «...По главной сути жизнь проста: ее уста... его уста...» Ф. Кривін «Кохання – це таке явище, яке скорочуючи життя кожної людини окремо, продовжує його людству вцілому»	Вивчення поняття про онтогенез та його стадії.
	В. Шекспір «...Ты будешь жить на свете десять раз, десятикратно в детях повторенный, И вправе будешь в свой последний час торжествовать над смертью покоренной...»	Особливості розвитку статевої системи людини, статево дозрівання.
	С. Островський «...Человек – он ведь тоже природа, он ведь тоже закат и восход, и четыре в нем времени года, и особый в нем музыки ход...»	Вікова періодизація онтогенезу людини, хронологічний та біологічний вік.

Тема уроку	Назва твору	Можливі варіанти використання на уроках біології
	Э. Асадов « А ведь чувства тем и хороши, что живут красиво, гордо, смело. Пусть любовь начнется, но не с тела, а с души, вы слышите, с души»	Захворювання статевих органів.
	«Малыш, конечно же, едва ли, узнает, что такое жить. Еще рождения не дали – сумели смертью одарить» «Ты умрешь на больничной подушке, кое-как похоронят тебя, и закончишь ты век одинокий никогда никого не любя...» «Ты, как настоящий джентльмен, по ночам к себе приводишь дам. Но, а вирус СПИД не спит, он давно к тебе спешит»	Проблема СНІДу та шляхи її вирішення.
«Вид <i>Людина Розумна</i> – <i>Номо Sapiens</i> »	О. М. Радищев «... Ты хочешь знать, кто я? Что я? Куда я еду? Я тот же, что и был и буду весь мой век: не скот, не дерево, не раб, но человек!»	Визначення виду <i>Людина Розумна</i> в системі органічного світу.
	С. Щіпачов « Природа! Человек твое творенье, и этой чести у тебя не отберут. Но – на ноги поставил с четверенек и человеком предка сделал труд»	Рушійні сили антропогенезу.

Отже, інтеграція предметів у сучасній школі – реальна потреба часу, що необхідна у формуванні всебічно розвиненої особистості, а знання і вміння, які отримують учні від проведення інтегрованих уроків, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, вихованню конкурентоспроможного випускника, здатного навчатися протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Інтеграція предметів у сучасній школі / Т. Г. Браже / Література в школі. – 2004. – № 5. – С. 150–154.
2. Данилюк Д. Я. Навчальний предмет як інтегрована система / Д. Я. Данилюк // Педагогіка. – 2007. – № 4. – С. 24–28.
3. Зверев І. Д. Інтеграція та «інтегрований предмет» / І. Д. Зверев // Біологія в школі. – 2004. – № 50. – С. 46–49.
4. Сухаревська Є. Ю. Технологія інтегрованого уроку. Практичний посібник для вчителів. 2-е вид. / Є. Ю. Сухаревська. – Ростов на Дону : РПШ, 2007. – С. 165–173.
5. Філіппов В. М. Інтеграція: данина моді чи реальна потреба? / В. М. Філіппов // Учительська газета. – 2006. – № 3. – С. 6–7.

Біличенко О. Л., Беднарська Н. О.
ОБРАЗ МІСТА У СУЧАСНІЙ ФІЛОЛОГІЇ

Історичний розвиток людської цивілізації зумовлює нові теми в літературі, ті, які відображають реалії та прикмети оновленої сучасності. Справжнім художнім відкриттям для української прози та драматургії минулого століття стала міська тематика, яка відтворювала стрімкі процеси урбанізації та науково-технічного поступу, що суттєво позначились на суспільно-політичному та духовному житті людської цивілізації. Початок ХХІ століття вирізняється «урбанізацією» літературного простору загалом.

До проблеми становлення та утвердження «міського тексту», «міської літератури», «урбаністичної літератури» зверталися у своїх дослідженнях Віра Агеєва, Тамара Гундорова, Ольга Харлан. Українська урбаністична проза ХХ століття стала предметом фундаментального дослідження Віри Фоменко. Міські локуси Києва, Львова, Івано-Франківська (Станіславова), Житомира, Рівного, Тернополя, Харкова, Чернівців знаходимо в наукових розвідках Григорія Грабовича, Нінель Заверталюк, Лілії Лавринович.

Сучасний урбаністичний простір репродукує нові сенси, значення та коди, відображаючи в них людину і час. Водночас місто – це текст самопродукуючий, синкретичний і саморефлектуючий. Місто творить нескінченну шеренгу сюжетів, особистостей, відчуттів і вражень. Воно давно формує певний спосіб мислення, тип свідомості та світобуття.

Філологія у вивченні міста має свої, не другорядні, завдання. Філологічні науки, на думку дослідників, можуть внести у вивчення складних соціокультурних об'єктів (подібних до міста) особливий, і, можливо, генералізуючий вклад. Це викликано тим, що більшість процесів, які супроводжують життя міста (економічне, природне, соціальне), призводять до знакових відбитків у мові. Тому поняття локального тексту, розуміння міста (і території) як тексту певною мірою резюмує життя людини в місці її проживання.

Вивчення «міських текстів» на сьогодні є одним із важливих напрямів літературознавства. Зацікавлення проблемою продиктоване бажанням осмислити місто як категорію культури, як символічний, цілісний простір.

Характеристика локальних міських текстів є важливою складовою сучасного літературознавства, оскільки такі студії виявляють важливі аспекти різноманітного світу людини, сприяють людському самоусвідомленню себе як частини загального простору міста. Міський текст виступає організуючим чинником співвідношення людини й середовища її існування, є неодмінною складовою процесу

самоідентифікації.

Простір міста постає в контексті історичного, сюжетного та особистісного хронотопів. Спогад-пам'ять героїв про реальні місця та події є способом деконструкції урбаністичного хронотопу, що сприяє його міфологізації. Полеміка з минулим вибудовує міський простір відповідно до авторських візій. У такий спосіб міський текст пропонує власну життєву модель. Ретроспективна подорож у дитинство та юність розгортає процес становлення героїв. У площину екзистенційного вибору переходять рішення про повернення на малу батьківщину та відстоювання права жити на рідній землі.

Гуманітарна наука на сьогодні все більше уваги надає проблемі специфіки людського життя і, зокрема, простору існування *homo sapiens*. Для розуміння й опису місця людини у світі вона звертається до такого феномену як місто, що має певні онтологічні структури і ціннісні смисли та посідає особливе місце в символічному просторі культури.

Вже біля джерел формування європейської культури ставлення до міста було негативне. Ця традиція йде від християнства, котре оцінювало міське життя як повне гріха й розпусти.

Мотив бездушності й байдужості міського життя прозоро звучить і в європейському романтизмі. Для романтика В. Гюго Париж – «лабіринт», що утворився із «Вавилоном». Описуючи свою столицю, французький письменник говорить про підземелля, формуючи образ Парижа як цивілізаційної каналізації людства. В цій традиції перетинається образ міста і держави, який подається через символ Левіафана – міфічного землеводного чудовиська.

У сучасній філології образ міста складається в певний художній комплекс, що включає як спільні, так і суперечливі характеристики, але якому притаманний ряд константних ознак, співвіднесених із традицією зображення.

Вичленування й опис міського тексту є досить актуальною історико-літературною й теоретичною проблемою. Багато авторів міжвоєнного двадцятиліття звертаються до теми міста. На той час складається своєрідна «філософія міста», творяться «міські» міфи, в яких реальність вигадливо переплітається з вимислом і переказами. Все це визначає необхідність звернутися не просто до поезики втілення образів конкретних міст, а ввести загальніше поняття міського тексту, що відображає новий некласичний тип художнього мислення і нові естетичні реалії ХХ ст.

Місто має властивості, характерні структури, які роблять його принципово новим, семіотично насиченим середовищем людського існування. В результаті місто стає культурною семіосферою, не тільки осередком цивілізації та культури, але й водночас певним сакральним топосом, на який накладається сітка символіко-міфологічних уявлень.

Місто структурує простір і, збираючи цінності культури, завжди спрямоване вгору, піднімається на пагорби, височіє висотними будинками. Місто протистоїть зовнішнім стихійним силам природи і намагається привнести внутрішню гармонію у відносини людини і природи, воно може перетворитися в місто-сад. Крім того, місто втілює ідею організації простору перебування людини (співвідносячись із поняттями рід/дім/родина), включаючи різні форми тілесності: самої людини і зовнішню «тілесність» (житла, будови, вулиці). Місто-тіло інтерпретується В. Топоровим як продовження людини назовні, це символічне тіло людини, культурне, соціальне, колективне тіло [1].

«Міський текст» – специфічне явище, детерміноване подвійною природою міста як зображення і реальності одночасно. Ці два аспекти тісно пов'язані, і місто як зображення чітко виявляє в своїй матеріальності текстовий принцип організації, початково йому наданий. За своєю структурою текст міста в деякому сенсі наближується до художнього тексту. Уважна людина також віднайде тут свої зближення і відштовхування, свої перетинання образів.

На думку дослідників, існують також міста, які містять у собі два архетипи: вони характеризуються подвійним трактуванням, подвійною перспективою, розглядаються як вічні й водночас приречені, для таких міст «наявність історії є обов'язковою умовою працюючої системи. В цьому відношенні місто, створене «раптом», помахом руки деміурга, яке не має історії і підлягає одному плану, в принципі не може бути реалізоване [1].

Міський простір, виступаючи різновидом географічного простору, є пласким лінарним простором, який може бути спрямованим і не спрямованим, горизонтально обмеженим і відкритим, близьким і далеким. Місто з моменту його виникнення було просторовим центром, який мав як функціональне, так і смислове навантаження, і, будучи центром, з перших часів упорядковувало свою внутрішню структуру, орієнтуючись на центричну модель. Наявність особливої метафізичної аури робило можливим формування особливої мови опису, що забезпечує народження тексту.

Традиційно місто в українській літературі тривалий час постає як ворожий національній ментальності часопростір. У художніх текстах зазвичай це лише тло, на якому розгортаються головні події. Урбаністичні мотиви притаманні українській літературі впродовж усього періоду її розвитку. Проте найяскравіше тему міста, способу життя та світоглядних парадигм, а відтак і особливостей міського хронотопу репрезентовано в національній літературі на межі ХХ-ХХІ століть. Це зумовлено процесами глобалізації та урбанізації у світовій спільноті загалом, що потребували художнього осмислення.

У сучасних урбаністичних текстах пізнання / осягнення / розуміння міста стає втіленням самоідентифікації / самореалізації особистості. У зображенні міста сучасні українські автори акцентують не лише на візуальному аспекті (архітектурі, структурі, колористиці, динаміці), але й емоційно-чуттєвому художньому відображенні міського буття (запахах, звуках, музиці, настроях).

Місто здійснює різноманітні гібридизації, перекодування, семіотичні переклади, які перетворюють його в генератор нової інформації. Джерелом таких семіотичних колізій є не тільки синхронне розташування різних семіотичних утворень, але й діахронія: архітектурні споруди, міські обряди і церемонії, самий план міста, найменування вулиць і тисячі інших реліктів минулих епох виступають як кодові програми, постійно заново генеруючи тексти історичного минулого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Топоров В. Текст города-девы и города-блудницы / В. Топоров // Исследования по структуре текста. – М. : Московский государственный университет, 1987. – С. 121–132.

Біличенко О. Л., Блоха К. Л.

МІФОЛОГЕМА СВІТОВОГО ДЕРЕВА ЯК ЦЕНТР ХУДОЖНЬОГО КОСМОСУ В. ГЕРАСИМ'ЮКА

Основу міфопоетичних уявлень багатьох народів становить світове дерево, яке своїми коріннями та гілками організує структуру світотвору. Дослідник міфопоетики В. Топоров у багатьох працях переконливо розкрив роль світового дерева як універсального символічного комплексу, що представляє модель світу, динаміку його розвитку [2]. За допомогою світового дерева проектується універсальна схема світобудови: вертикальна складається з трьох царств (небо, земля, пекло); горизонтальна – схід, захід, північ, південь. У слов'ян були поширені вірування в те, що саме світове дерево започаткувало все живе на землі [2, с. 176 – 193].

Концептуальною основою міфопоетичної моделі світу В. Герасим'юка є сформульована космогонічна ідея трьох з'єднаних зон (неба, землі, пекла) у вигляді осі (Дерева, Гори, Стовпа). Відповідно до слов'янської міфологічної традиції світове дерево – це вісь світу, яка поєднує небо і землю, верх і низ, а також усі сторони світу. Відтак наскрізним у Герасим'юковій поезії є характерний для міфологічної свідомості мотив «середини світу» чи «центру світу».

Художній простір Герасим'юкової поезії складається з сакральної площини «центру» та профанної «периферії». Центром поетичного космосу є «світове дерево», а також «світова гора» в її карпатському варіанті.

Міфологема світового дерева з численними модифікаціями («дерево роду», «дерево життя», «дерево сходження», «небесне дерево») репрезентується у цілісну космогонічну модель світу, позначену етнічними особливостями світогляду українця-горянина. У Герасим'юковій поезії найчастіше постає «дерево життя» чи «прадерево», без якого національний світ нездійснений, – він розпався б на друзки, лишився б своєї гармонії, цілісності й неповторності. Саме в такому аспекті слід тлумачити назву поетичної збірки «Смереки», в якій молодий поет художньо сформував екзистенційну життєву парадигму етнопсихологічного простору українця-горянина. В її основі – вмотивування онтологічної сутності моделі «людина-дерево», надання їй значення космогонічного: від «дерева» пішло життя на землі, з ним пов'язане буття людини впродовж віків.

Образ дерева з різними його варіантами, поширеними в гуцульському світі, часто набуває значення вертикалі / верху і символізує прагнення вершини, гордого, нездоланного духу людини. Це пояснюється не тільки тим, що авторові була надто близькою життєва філософія горянина. Значно важливіше значення має глибинний підтекст вертикальної спрямованості дерева. З цього приводу слушними видаються спостереження дослідників міфопоетики: «Виступаючи символом вивільнення людського духу з-під земної оболонки й перебуваючи у просторі між небом і землею, дерево символізує початок переродження, в міфопоетичному контексті осягненого як вмирання-воскресіння, ...межа між світом видимим і світом невидимим» [2, с. 43]. Відтак поширеним мотивом Герасим'юкової поезії є звеличення людини, яка прагне життєвих вершин: «Любив я дику грушу на Брусному, / одну й побиту, на верху самому. / Вона не заховалася від грому, / бо не могла сховатися. От і все» [1, с. 85]. Самотня «груша» тут асоціюється з людиною, здатною до протесту проти буднів життя, світу хаосу всупереч усім випробуванням. Ліричний герой гірко констатує, що за мужній характер доводиться платити дорогою ціною, проте це його життєвий вибір, тож «груша» «тепер на світі тому / цвіте, але грушки мені несе». Отже, у поетичному космосі В. Герасим'юка могутнє «дерево» означає високість духу, воно завжди прагне висоти, символізуючи образ вертикалі.

Ліричний герой поезії В. Герасим'юка «Мешканець: сонет» (він виступає в іпостасі образу людини-дерева) опиняється в центрі світобудови, «дереву» він зобов'язаний не тільки своїм народженням, а й становленням своєї особистості:

*Я в дереві жив. Ті роки – як віки.
Їм ліку нема – як в землі, як у слові.
Й початку нема, бо вони – смерекові.
Скінчились, коли, немов пелюшки,
Дошки розповив. І пішов навпрошки*

На поклик – чужий моїй мові і крові [1, с. 10].

Мотив перевтілення людини в дерево суголосний ідеям філософів, які писали про злитність людини й оточуючого світу, про те, що людина живе у кожному дереві, в плюскоті хвилі, в небесах, у тваринах, у кожній істоті. Відтак асоціативний прийом «людина-дерево» і зворотній «дерево-людина» використовується В. Герасим'юком для усвідомлення індивіда як елемента космогонічної схеми, маленької органічної частини космосу, яка прагне злитися з природою. «Дерево» допомагає ліричному героєві Герасим'юкової поезії відчувати свою причетність до вічності («Я в дереві жив»), стійко пройти через ініціальні випробування, які автор розкриває за допомогою оригінального метафоричного образу розповивання дерева, «мов пелюшок». У цій площині образ «людина-дерево» можна зіставити зі скандинавським міфічним героєм Одним, який, як відомо, добровільно прибив себе «первісним списом» до «дерева життя». Ця саможертвність набуває філософського виміру: вона означає, з одного боку, жагуче прагнення індивіда до пізнання світу, а з іншого боку, викликає виразні асоціації з біблійним мотивом розп'яття Ісуса Христа на світовому дереві, вершок якого ототожнюється з вертикальною частиною хреста. На наш погляд, семантика «дерева життя» тут зливається з семантикою «дерева пізнання», чи «деревом мудрості», тобто в підтексті йдеться про складність входження людини в світ і віднайдення нею свого «філософського каменя». Цю думку підкреслює екзистенційно-драматична ситуація відторгнення ліричного героя поезії від світового дерева – *«І жити не годен. І вмерти не годен»* [1, с. 10].

У поезії В. Герасим'юка символічного значення набуває «дерево сходження», з вертикальною спрямованістю якого пов'язаний мотив ініціації. Так, у «Ранковій пасторалі», на перший погляд, постає звичайна побутова замальовка, начебто аж навмисне спрозаїзована автором: йдеться про малого хлопчика-горянина, переслідуваного скаженим бараном, котрий, згубивши живу ціль, починає гатити лобом у дерево, перший у його житті досяжній верховині – на яблунці, що, як любляча мати, дала йому прихисток. І, як наслідок, – *«Світ, що в стражденне Древо лупить лобом, / Відкрив хлоп'яка з малої висоти»* [1, с. 97]. Тобто йдеться про своєрідний обряд ініціації – перше життєве випробування, у кінці якого хлопчик мусив залізти у лісі на дерево, що мало означати його сходження на небо. Дерево тут символізує космічну вісь, Дерево Світу. Герой – хлопчик наважується перейти із повсякденного світу в сферу надприродного дива. Не випадковим постає і вибір ініціального об'єкта: за українською міфологією, «яблуня» набуває рис сакрального дерева, що в Герасим'юковій поезії підкреслюється по-особливому інтимізованим порівнянням – *«обнявши стовбур, наче шию мами»*. Зміст «Ранкової пасторалі», жанр якої можна означити як анти буколіка, викликає виразні асоціації з поезією В. Голобородька «Хлопчик на дереві», у якій,

щоправда, «дерево» набуває іншого семантичного відтінку. «Лізти на дерево... видертися на самий вершечок», «щоб торкнутися рукою до неба» і «довго-предовго спускатися по східцях», – виявляється аналогією до міфопоетичного сходження вгору та вниз, основним смислом яких є пошуки своєї Самості, оскільки підняття на магічне дерево є небесною мандрівкою; «гора й дерево є символами особистості й самості».

Таким чином, міфологема світового дерева відіграє вирішальну роль у формуванні художнього часопростору Герасим'юкової поезії. Трьохярусна вертикальна структура світового дерева відповідає триєдиній просторовій моделі світу, слугує своєрідною ланкою, через яку здійснюється постійний зв'язок людини із Всесвітом. Образ дерева з різними його варіантами, поширеними у гуцульському світі, набуває значення вертикалі і символізує прагнення вершин, гордого, нездоланного духу в людини.

Природні стихії води, вогню, повітря, незважаючи на відмінності й зовнішні протилежності якостей, у поетичній моделі світу пов'язані у багатопланові архетипні моделі: вода-першопочаток, вода-очищення, вода-випробування, вода-час, вода-смерть тощо. «Священний вогонь» виступає в образі-символі «живої ватри», що є трансформацією міфологеми «живого вогню». Герасим'юкове «повітря» на рівні з іншими першообразами має глибоке смислове забарвлення. Це не тільки стихія, в якій можна літати, а особливий стан, який переживає кожен, хто дихає ним. Поетове «повітря» багатofункціональне, це – цілий всесвіт зі своїми законами і протиріччями. Повітря, на якому, за давніми віруваннями, тримається небо, у В. Герасим'юка стає порожнім, «без дзвону», статичним, позбавленим будь-якого руху. «Порожнє повітря» стає й символом нівеляції простору, що виражається в руйнації глобальної опозиції «земля-небо». У такий спосіб знищується нездоланна дистанція між небом – сферою панування вічних богів і землею – місцем існування смертної людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасим'юк В. Була така земля. Вибране / В. Герасим'юк. – К.: Факт, 2003. – 392 с.
2. Топоров В. «Світове дерево»: універсальний образ міфопоетичної свідомості / В. Топоров // Всесвіт. – 1997. – № 6. – С. 176 – 193.

Бобровиц Л. М., Руденко Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти мовленнєвий розвиток виділено в самостійний напрямок. Освітня лінія «Мовлення дитини» є однією з основних і передбачає засвоєння дитиною культури мовлення і спілкування, елементарних правил користування

промовою в різних життєвих ситуаціях. Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку добре відома широкому колу педагогічних працівників ДНЗ. Спілкуючись з дітьми, спостерігаючи за ними і проаналізувавши результати діагностики з розвитку мовлення, ми зробили висновок, що більшість дітей, які йдуть до школи, відчувають значні труднощі і не володіють навичками зв'язного мовлення в достатньому для цього віку обсязі. Особливо ці труднощі спостерігаються у дітей старшого дошкільного віку, що мають ЗНМ. Зробити процес навчання більш ефективним та цікавим допомагає мнемотехнологія.

Мнемотехніка – це система методів і прийомів, що забезпечують ефективне запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Мнемотаблиця – це схема, у яку закладена необхідна інформація. Дані схеми служать своєрідним зоровим планом для створення монологів. Зміст мнемотаблиці – це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, оповідання, явищ природи, деяких дій тощо, шляхом виділення головних смислових ліній сюжету розповіді. Важливо умовно-наочно схему зобразити так, щоб намальоване було зрозуміле для дітей. Схеми або картинки служать своєрідним зоровим планом для створення монологів. Використання мнемотехніки для дошкільнят сьогодні стає все більш актуальним.

Мнемотаблиці – схеми служать дидактичним матеріалом на заняттях з розвитку зв'язного мовлення дошкільнят. У своїй практиці ми їх використовуємо при навчанні складанню описових розповідей, при переказах казок та невеликих текстів, при відгадуванні та загадуванні загадок, при вивченні віршів.

Діти люблять учити вірші, але в багатьох цей процес викликає труднощі. Мнемотаблиці особливо ефективні при розучуванні віршів, коли кожній фразі або рядку відповідає своя картинка. Отже, весь вірш зображується схематично. Після цього дитина по пам'яті, використовуючи графічне зображення, відтворює вірш повністю.

Вірш «Дитячий садок» О. Сидорина.

Під час розучування вірша дітям пропонується обвести малюнки по крапочкам та розфарбувати картинки кольоровими олівцями.

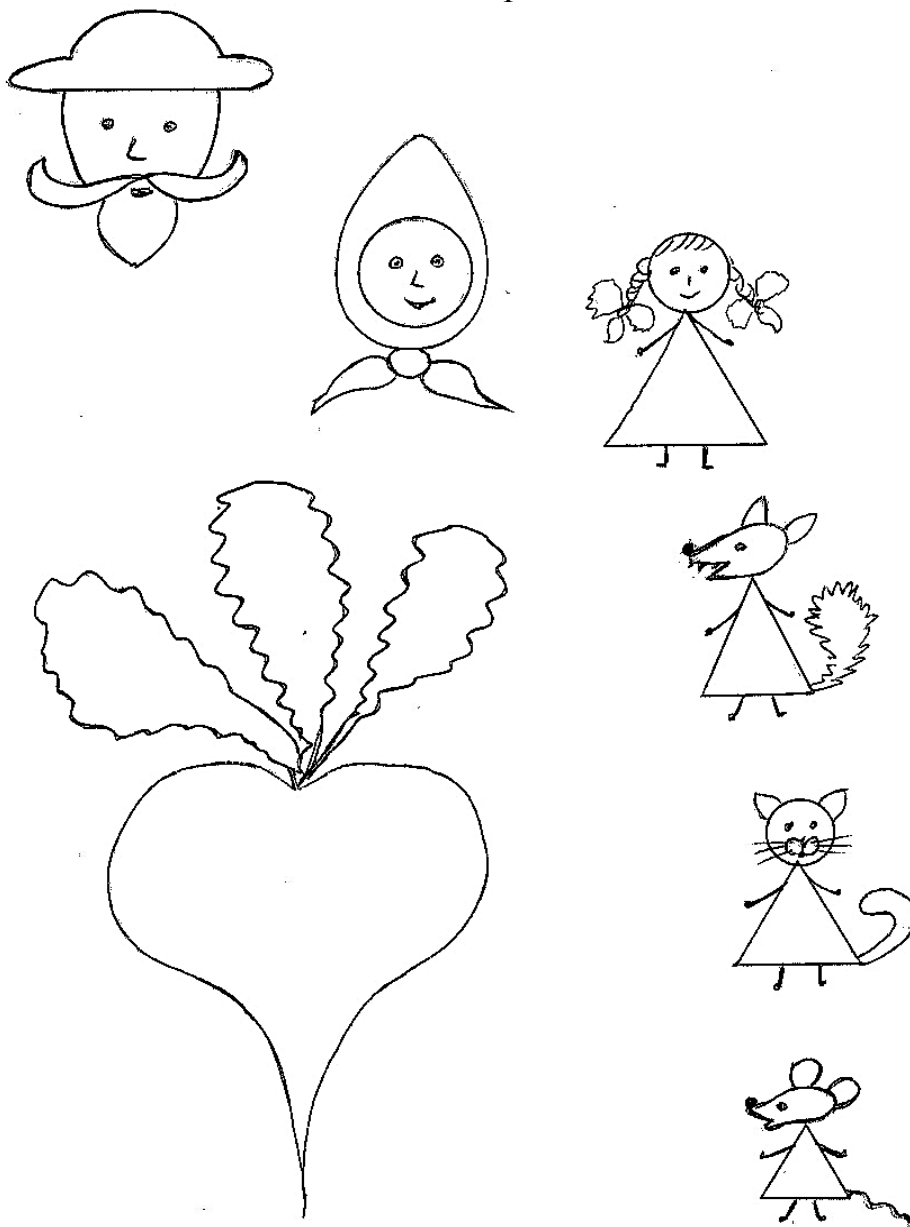
Переказу належить особлива роль у формуванні зв'язного мовлення. Тут удосконалюється структура мовлення, його виразність, уміння будувати речення. Діти, переказуючи за допомогою мнемотаблиць, бачать всіх дійових осіб, та свою увагу концентрують на правильній побудові речень, на відтворенні послідовності дій. Переказ стає для дошкільників справою веселою, емоційною, і при цьому зміст тексту – відчутним, видимим, таким, що можна уявити.

Переказ казки «Ріпка».

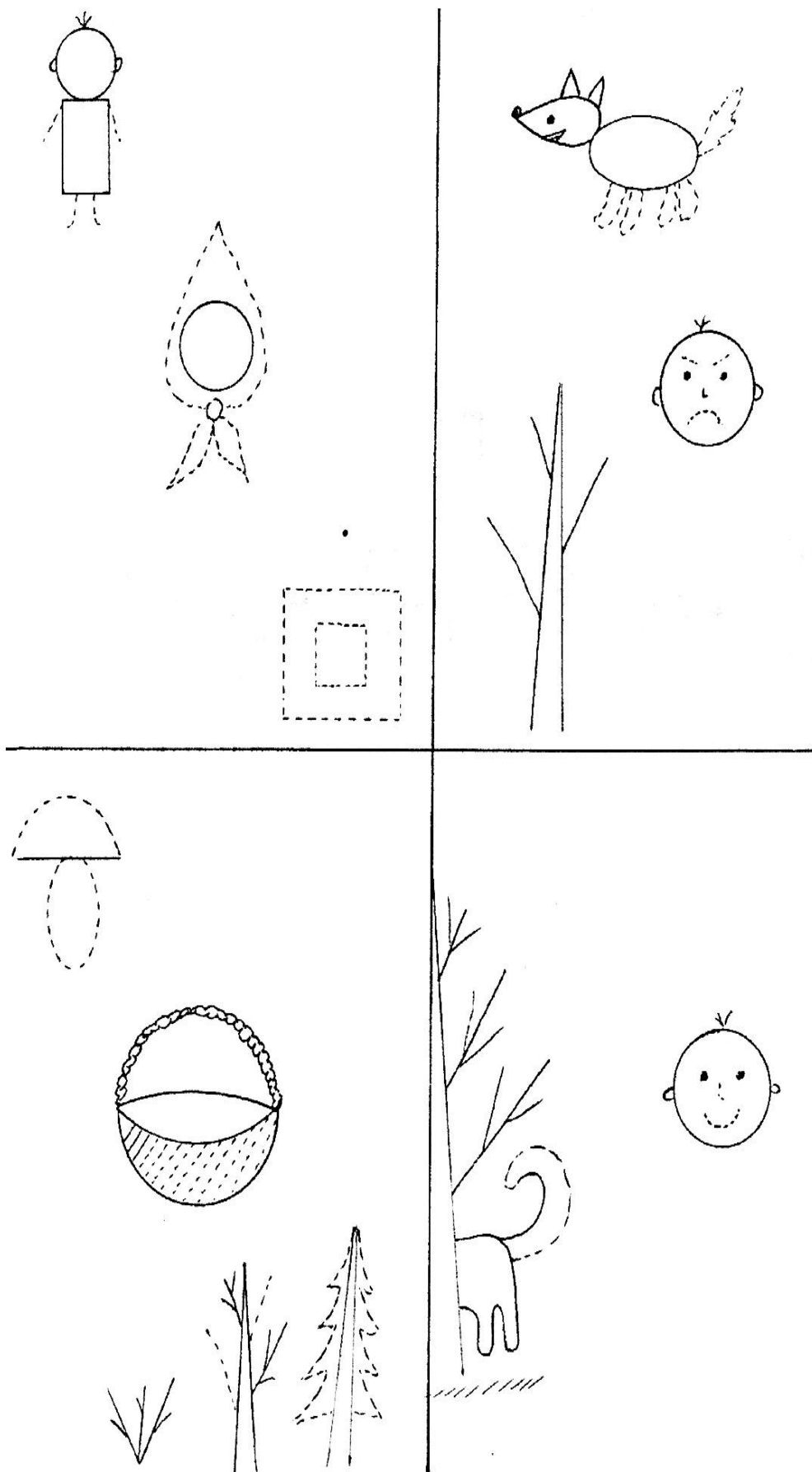
Переказ оповідання «Злякався».

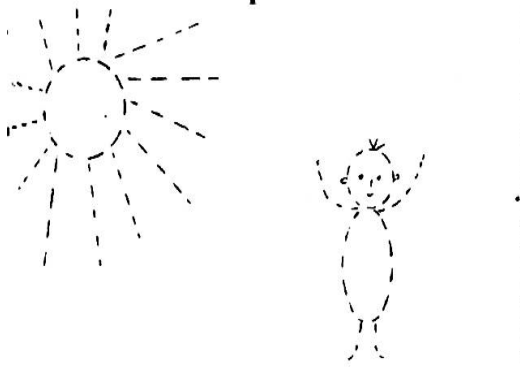
Дітям пропонується обвести малюнки по крапочкам, домалювати недостаючи елементи (очі, рот, ніс хлопчику та бабусі), та розфарбувати картинки кольоровими олівцями.

Одного разу хлопчик Вова поїхав до бабусі в село. Він взяв кошик і пішов в ліс за грибами та ягодами. І раптом він побачив вовка, який біг прямо на нього. Хлопчик заліз на дерево. І раптом звір закрутив хвостиком і загавкав. «Так це ж наш Шарик!» – засміявся Вова.

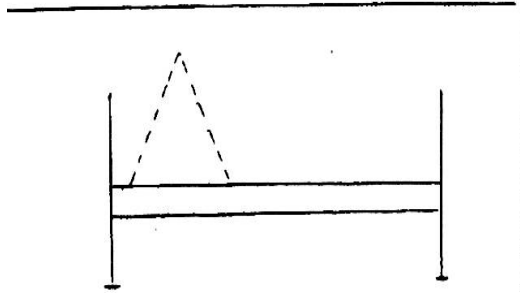


Складання описової розповідь є найбільш важким завданням для дітей. Опис задіє всі психічні функції (сприйняття, увагу, пам'ять, мислення). Щоб описати предмет, його треба усвідомити, а усвідомлення – це аналіз. Що дитині дуже важко. Спочатку треба навчити дитину виділяти ознаки предмета, а потім вже складати речення за схемами та об'єднувати їх у зв'язну розповідь.

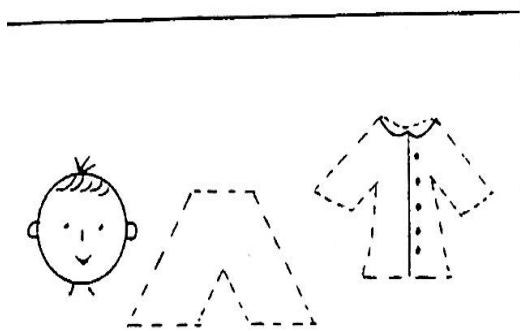




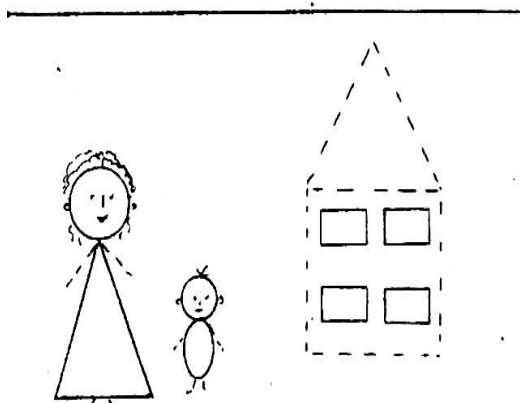
Рано вранці я встю,



Своє ліжко застелю.



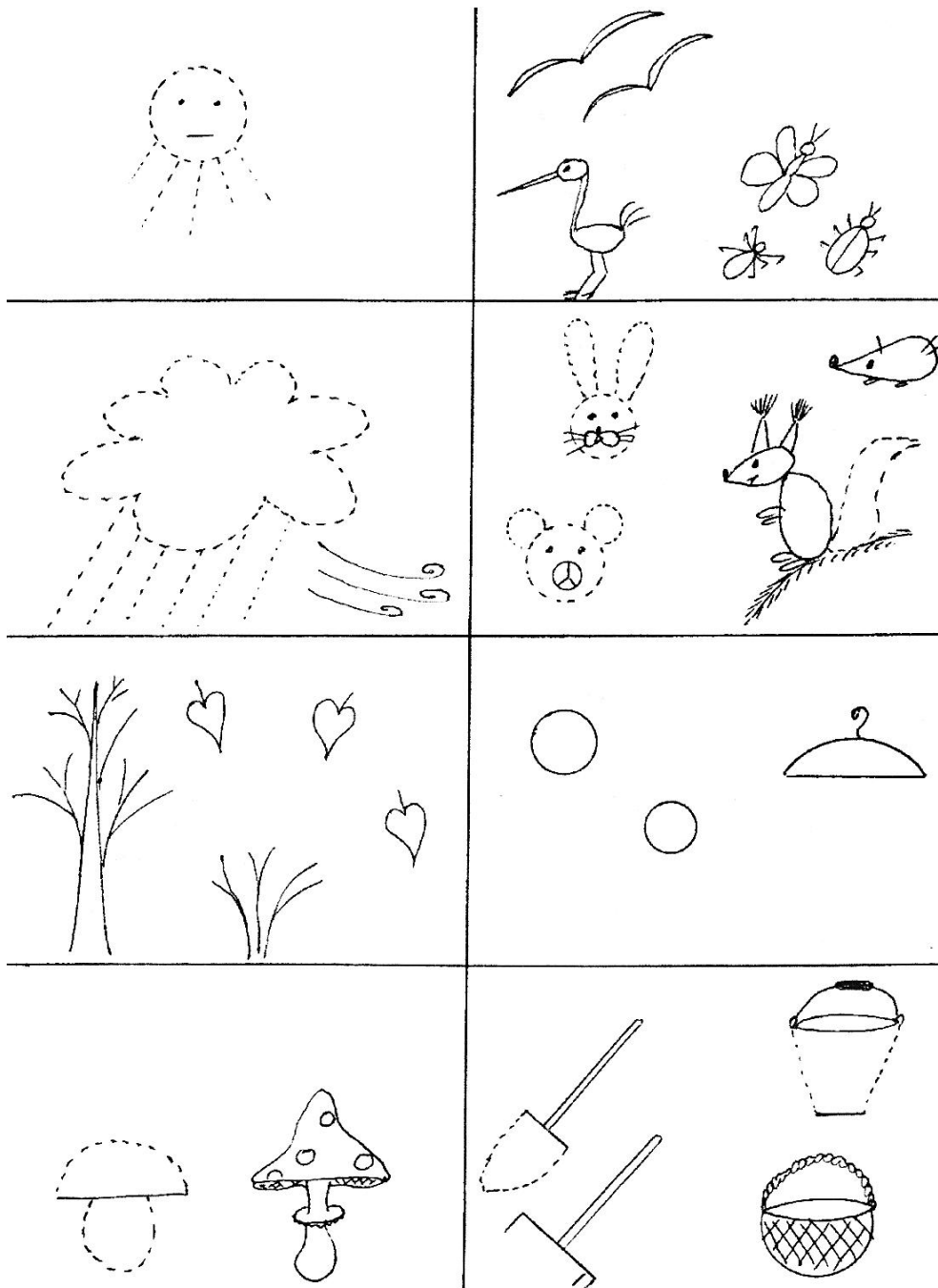
Я вмиваюсь, одягаюсь,



З мамою в садок іду.

Описова розповідь «Осінь»

Восени сонце світить, але не гріє. Небо вкрите хмарами, часто йде дощ. Дме холодний вітер. На деревах і чагарниках пожовкло листя. Воно падає на землю. У лісі з'являються гриби – їстівні і неїстівні.



Перелітні птахи відлітають у теплі краї. Комахи ховаються в листя, під кору дерев, у землю. Звірі готуються до зими, роблять запаси на зиму. Заєць і білочка змінюють хутро. Їжачок і ведмідь готують будиночки. Люди одягають осінній одяг та взуття: курточки, шапки, черевики. Діти допомагають дорослим збирати врожай.

Використання опорних малюнків для навчання захоплює дітей, перетворює заняття в гру. Систематична робота з формування зв'язного мовлення у дітей з використанням мнемотехніки ефективно впливає на позитивну динаміку росту рівня мовленнєвої компетенції дитини-дошкільника.

Болотова О. С., Казаков И. Н.

**АПОКАЛИПТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РАННИХ САТИРИЧЕСКИХ
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. БУЛГАКОВА
(«Похождения Чичикова», «Дьяволиада»)**

В начале 20-х годов наиболее ярко талант Булгакова проявился в области сатиры. Вся жизнь его, по словам Паустовского, была «беспощадной схваткой с глупостью и подлостью, схваткой ради чистых человеческих помыслов... в этой борьбе у Булгакова было в руках разящее оружие – сарказм, гнев, ирония, едкое и точное слово...» [2, с. 150]. Юмор и сатира ярко и самобытно проявились в творчестве М. Булгакова именно в это время, в 20-е годы, когда сатирикам и юмористам больше всего доставалось от «напостовской критики», которая очень часто ставила знак равенства между отрицательными героями и самим автором.

С 1921 года М. А. Булгаков жил в Москве, которая, как и вся страна, переходила к эпохе НЭПА – парадоксальной, острой, противоречивой. Суровая пора военного коммунизма уходила в прошлое. Эпоха бурлила, выплескивая на поверхность предприимчивого богача «нэпмана» и стяжателя «спеца», норовивших в этой толчее и сутолоке едва складывающегося нового мира урвать кусок покрупнее» [4, с. 94]. Перо Булгакова спешило запечатлеть быстро текущую невероятную, неповторимую действительность. Оно откликалось сатирическими штрихами в очерках и фельетонах, целых сатирических произведениях, таких как «Похождения Чичикова» (по объему – рассказ, по насыщенности – маленькая повесть).

«Похождения Чичикова» – это сатира не столько на «гримасы нэпа» [3, с. 393], сколько на то общее разрушение нравственных и моральных устоев, которое произвела революция. Булгаков при создании рассказа учитывал следующую характеристику революционной стихии, данную философом Н. А. Бердяевым в статье «Духи русской революции» (1918): «По-прежнему Чичиков ездит по русской земле и торгует мертвыми душами. Но ездит он не медленно в кибитке, а мчится в курьерских поездах и повсюду рассылает телеграммы. Та же стихия действует в новом темпе. Революционные Чичиковы скупают и перепродают несуществующие богатства, они оперируют с фикциями, ... они превращают в фикцию всю хозяйственно-экономическую жизнь России... Многие декреты революционной власти совершенно гоголевские по своей природе...» [цит. по: 3, с. 393].

Булгаков и создал свой рассказ как стилизацию, почти имитацию Гоголя: название произведения, имена персонажей, пестрящий гоголевскими выражениями язык. Булгаков был одним из первых, кто так

решительно заговорил об уродствах нового быта и о пришедших на смену старым устоям и законам «чертовщине». Ее-то и изображает писатель в «Дьяволиаде».

Даже название данного произведения указывает на то, что сложившиеся условия не просто уникальны: в них могут происходить самые «обыкновенные», на первый взгляд, события, разрешенные официально, но именно они и должны представляться нормальному человеку явлением аномальным, сверхъестественным, иными словами, «Дьяволиадой». Конечно, писатель не фотографирует, а творчески преобразует жизнь ради выявления истины. В «Дьяволиаде» автор хотел показать трудность борьбы с бюрократической машиной. Человек, попавший в зависимое от нее положение, становится винтиком, жалкой игрушкой. Булгаков не отрицает и роли случайности, которая зачастую помогает ему создавать острейшие сатирические ситуации, например, выдача жалованья работникам Спимата продуктами производства, то есть спичками.

В повести писатель создает такой мир, где все смешалось, перепуталось в процессе становления новых форм управления. Маленький человек опять в центре сюжета. Он всеми способами пытается восстановить справедливость, но куда бы он ни обратился, всюду сталкивается с непониманием. Без документа человек ничто, он утрачивает свою независимость, не может быть самостоятельным. Революция еще ничего не изменила. Она, сломав государственный аппарат, во многих отношениях следовала старым принципам управления. Люди еще не успели отвыкнуть от употребления слова «господин»: старое было близко, привычно. Развито чиновничество, подхалимство, страх за свою будущность. Бойтся Пантелеймон Скворец (*«Тсс! – змеей зашипел Скворец, – что вы? – Он нырнул, спрятался в гробсбухе и прикрылся страницей»*) [1, с. 109]. В страхе пребывает Гитис. Все канцелярские испытывают ужас при одном имени нового заведующего Кальсонера, действительно, отдаленно напоминающего дьявола.

Многое смешит в этой «дьяволиаде», но горек этот юмор: снова маленький человек испытывает страшные мучения и страдания от безысходности своей судьбы. Ему ничего не нужно. Только бы оставили его в покое, дали бы возможность жить и работать по мере его способностей. Он уже не хочет доказывать свою правоту, не стремится к восстановлению справедливости. Коротков отказывается от Спимата, от всего, что было так привычно: «Только ты уж меня, – болезненно размышляет Коротков, – пожалуйста, оставь в покое. Кот ты или не кот, с бородой или без бороды, – ты сам по себе, я сам по себе...» [1, с. 125].

Михаил Булгаков в это время работал в газете, и ему приходилось

читать много писем с мест. Они и давали писателю темы для разящих фельетонов, от которых «редактор хватался за голову, а коллеги по редакции падали от хохота» [2, с. 150]. От фельетонов по частным поводам Булгаков стал переходить к сатирическим обобщениям, стремясь изобразить не задворки жизни, а ее «передовой фронт».

Коротков никак не может приспособиться и зажить новой жизнью. Везде встречают его недоразумения и сложности. Его выгнал с работы человек, которого на следующий день самого уволили. Все могло бы поправиться для Короткова, но на его беду, у него украли документы. Милиция не может их выдать без «домового», а тот умер. Царящая в учреждениях неразбериха, бестолковая спешка и абсурдные коллизии изматывают его. Ему уже мерещится всякая чертовщина: будто бородатый Кальсонер превратился в кота и выпрыгнул в окошко, спасаясь от него. И тут уж начинают происходить совсем странные события, маловероятные и в тоже время художественно мотивированные.

Герой настолько ошеломлен, издерган, что многое из того, что кажется ему, является плодом его помутневшего сознания. И действие развивается так, что перед нами то реалистически точные картинки, то все искажено, сдвинуто, деформировано, фантастично. Все сдвинулось в сознании несчастного Короткова, все кажется ему ужасным, непонятным. Весь мир с его спокойствием и надежностью стал для него призрачным, таким, что «мусть заходила по комнате и окна стали качаться» [1, с. 129].

Все кончается крахом: Короткову мерещится погоня, мчатся за ним оба Кальсонера, цилиндры, канделябры, люстриновый старичок, словом, все, кто так или иначе стоял на пути к его спокойствию, утверждению справедливости. С криком «Лучше смерть, чем позор!» [1, с. 135] – несчастный бросается с крыши многоэтажного дома: «... кровавое солнце со звоном лопнуло у него в голове, и больше он ровно ничего не видал» [1, с. 135].

Так заканчивается повесть. Такой финал, как и все произведение, заставляет читателя размышлять над тем, что в человеческом бытии дурно, против чего надо бороться. Ведь такие как Кальсонер, а позднее, некто Рудольфи в «Театральном романе» и Воланд в «Мастере и Маргарите» должны были и могли появиться только среди неразберихи и «чертовщины», существующих в реальной жизни страны.

Таким образом, сатирические произведения Булгакова, написанные в 20-е годы, проникнуты апокалиптическими мотивами, так как установившаяся в России советская власть отождествлялась писателем с дьявольской властью, а происходящие при этом события – с картинами и пророчествами апокалипсиса.

Используя сатиру, Булгаков высмеивает многие жизненные сферы

послереволюційної Росії: підприємливих дельцов часів НЭПА, чиновничий апарат, невежество і самоуверенність представників нової влади. Але не тільки сарказмом і іронією проникнуті булгаковські твори. Їх сторінки передають тривожні авторські роздуми про долю Росії, інтелігенції, про моральне осудження людей, наділених владою.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Сатирические произведения / М. А. Булгаков. – Ростов н/Д. : Рост. кн. изд-во, 1988. – 347 с.
2. Паустовский К. Наедине с осенью / Константин Паустовский. – М. : Сов. писатель, 1967. – 448 с.
3. Соколов Б. В. Булгаковская энциклопедия / Б. В. Соколов. – М. : Локид; Миф, 1996. – 586 с.
4. Черникова Г. О. О некоторых особенностях философской проблематики романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Г. О. Черникова // Analele Univ. din Timisoara. – Timisoara, 1971. – Vol. 9. Ser. sti. filol. – P. 213–229.

Бондаренко Г. І., Бурлака А. Е.

ВИРАЖАЛЬНІ ЗАСОБИ МОВИ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Формування всебічно розвиненої, духовно багаті мовної особистості, спроможної на соціальну адаптацію й репрезентацію власної індивідуальності засобами рідної мови – нагальне завдання, що стоїть перед учителями загальноосвітньої школи та визначає основні проблеми сучасної лінгводидактики. Учень повинен не тільки засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості мовних одиниць усіх рівнів, а й оволодіти протягом навчання певним рівнем мовленнєвої компетентності, і чим більший запас виражальних засобів мови, яким володіє мовець, тим легше йому знайти ті, що можуть забезпечити адекватне відтворення змісту думки й ефективну реалізацію задуму. Такий підхід до формування мовної особистості вимагає визначення ролі виражальних засобів у системі мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи.

Мовна підготовка школярів передбачає набуття ними знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, стилістичні можливості, історію та закони розвитку, формування уявлень про роль мови в ментальності українського народу. Мовленнєва ж підготовка – застосування знань із мови, школярі розвивають навички використання мовних засобів під час спілкування в різних життєвих ситуаціях. Цей процес тісно пов'язаний із культурою мовлення (засвоєнням норм і якостей літературної мови) та формуванням мовленнєвих умінь і навичок.

Звернемося до деяких чинників, без урахування яких неможливою є

повноцінна мовленнєва підготовка школярів і які забезпечують виховання культури мовлення, зокрема формування такого її складника, як виразність і образність, що досягається не тільки вивченням словесно-інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів.

Увага до культури мовлення в школі зумовлена тим, що вона є складовою мовленнєвої підготовки школярів. Лише через високу культуру мовлення, на думку В. Іванишина і Я. Радевича-Винницького, виявляються невичерпні потенції мови, гармонія її функцій, тому й важливо розвинути в школярів здатність оптимального вибору мовних засобів відповідно до предмета розмови, мовленнєвої ситуації.

Культура виразного й образного мовлення передусім пов'язана з комунікативними якостями мовлення, що розробляли російські вчені В. Виноградов, Б. Головін, О. Леонтьєв, С. Ожегов, Л. Скворцов та ін. Проблемою комунікативних якостей мовлення займалися й українські лінгвісти, літературознавці, методисти (Н. Бабич, О. Біляєв, Л. Булаховський, Д. Ганич, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, І. Олійник, М. Пентилюк, М. Сулима, М. Рильський).

Учені виділяють такі комунікативні якості мовлення: О. Біляєв – правильність, точність, виразність, багатство, змістовність; Л. Булаховський – правильність, точність, багатство, естетичність, ясність; Л. Мацько – правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, доречність, достатність, емоційність, ясність; М. Пентилюк – змістовність, правильність, чистота, точність, логічність, послідовність, різноманітність, доцільність, виразність та образність. Упорядники словника-довідника (Т. Ладиженська, О. Михальська, А. Коньков) – правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство й доречність.

Необхідно зазначити, що виразність як комунікативна якість мовлення – передусім критерій оцінки ефективності мовлення в цілому. У той же час поняття виразності служить критерієм оцінки мовленнєвої майстерності, мистецтва автора мовлення (у межах загального позитивного ефекту). З цих позицій найчастіше оцінюється естетична сторона висловлювань і якості вимовляння (виконання). Дві ці межі припускають також і засоби, які сприяють створенню виразного ефекту мовлення.

Засоби увиразнення мовлення Н. Бабич слушно називає виражальними засобами та стверджує, що оволодіння ними забезпечить його виразність, адже «говорити виразно – значить добирати з арсеналу понятійних, емоційно-експресивних і навіть екстралінгвістичних засобів такі, що викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте і давати йому оцінку».

Ураховуючи, що Н. Бабич, Б. Головін, М. Пентилюк та інші дослідники виразність мовлення визначають як складне, неоднозначне явище, котре поєднує дві взаємопов'язані сторони – естетичну й емоційну, то образність доцільно розглядати як одну з субкатегорій експресивності. Образність, як правило, пов'язана з емоційною оцінкою. Якщо мовлення побудоване так, що самим добором і розміщенням засобів мови, її знакової структури впливає не тільки на розум, а й на емоційну сферу свідомості, підтримує увагу й інтерес слухача або читача, – таке мовлення називають виразним. Якщо структура мовлення впливає на свідомість (або виражає її), формулює конкретно-чуттєві уявлення про дійсність, воно називається образним.

Окремі міркування щодо образності в українському усному літературному мовленні та спроби класифікувати й узагальнити образні вислови або виразники образності мають лише частковий характер. Під терміном «виразники образності» побутують усталені в писемному мовленні різні за рівнем переосмислення чи асоціації вислови, які через брак власне лінгвістичних термінів називають літературними символами, алегоріями, афоризмами, різноманітними фігурами, тропами тощо.

До виразників образності більшість дослідників відносять насамперед лексико-семантичні фігури, тропи (епітети, метафори, порівняння, метонімії тощо), багатозначні слова, стилістичні фігури (семантичні – антитеза, градація тощо, синтаксичні – паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування, еліпс, анаколүф, риторичне запитання тощо).

Більш глибокому розмежуванню цих понять сприяє вивчення засобів, що забезпечують виразність і образність мовлення, тобто **виражальних засобів мови**. Традиційним залишається розподіл цих засобів на виразні синтаксичні фігури та образні – тропи.

Вагомий внесок у розробку класифікацій виражальних засобів зробив В. Ковальов, який проаналізував виражальні факти, спираючись на лінгвістичні принципи та виходячи з визначення в межах кожного рівня мови категорій, що використовуються експресивно, із з'ясування їх мовної сутності, мовних «механізмів» уживання, уведення в контекст. Звертає увагу дослідник на такі різновиди засобів виразності: вимовно-фонетичні, лексико-семантичні, фразеологічні, словотворчі, граматично виражальні.

Свою думку щодо класифікації засобів виразності висловлює Ф. Гужва, поділяючи їх на фонетичні (досягаються головним чином сполученням голосних та приголосних звуків у тексті); лексичні (тропи прямого і переносного найменування: порівняння, епітет, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, іронія, алегорія, перифраз; багатозначність та стилістично забарвлена лексика); синтаксичні (інверсія,

риторичні фігури, повтори, антитеза, градація, ретардація).

Використавши здобутки дослідників, ми зупинилися на такій класифікації виражальних засобів:

1) мовні засоби, що увиразнюють зміст висловлювання та, відповідно, згруповані на основі системи мови (лексико-семантичні, фонетичні, морфологічні, словотворчі, синтаксичні, стилістичні); до мовних відносимо також і звукові (інтонація, паузи, темп мовлення, тембр і сила голосу), що урізноманітнюють форми мовлення;

2) позамовні – міміка, вираз обличчя, жести, пози.

У системі виражальних засобів антоніми, синоніми й омоніми відіграють важливу роль. Це зумовлюється насамперед тим, що вони допомагають створити контрастну характеристику образів, предметів, явищ. Окрім того, уміння раціонально користуватися певним набором синонімів, антонімів чи омонімів, розрізнити групи цих слів за значеннями є свідченням рівня розвитку мовленнєвих умінь і навичок особистості.

Одним із виражальних синтаксичних засобів стилістичного забарвлення є фразеологізми – члени речення. У розмовному й художньому стилях вони надають реченню емоційно-експресивного забарвлення.

Отже, у процесі вивчення української мови школярі повинні одержати знання про зазначені вище особливості вживання лексико-семантичних виражальних засобів і набути навичок раціонально користуватися ними в мовленнєвій діяльності.

Бороденко Т. В.

**СОБОР ЯК СИМВОЛ ДУХОВНОЇ КРАСИ ЛЮДИНИ,
ЇЇ ОСОБИСТОЇ ПРИЧЕТНОСТІ ДО ІСТОРИЧНОГО БУТТЯ
НАРОДУ Й ЛЮДСТВА
(за твором О. Гончара «Собор»)**

УРОК-ДОСЛІДЖЕННЯ

Тема: Собор як символ духовної краси людини, її особистої причетності до історичного буття народу й людства (за романом О. Гончара «Собор»).

Мета: Учити учнів виділяти основну думку роману, визначати загальнолюдські цінності, притаманні головним героям, проблеми та конфлікти, які порушені у творі; розвивати мислення, мовлення, творчу уяву; виховувати повагу до людини праці.

Тип уроку: урок-дослідження.

Обладнання: портрет О. Гончара, ілюстрації до твору, епіграф.

*У скреготі зубів
І скреготі граніту,
Мов клік одчайних сурм,
Щоб пломеніти і гриміти,
Встав собор на славу...*

М. Бажан «Будівлі»

Хід року

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань учнів

1. **Слово вчителя:** З давніх-давен чарівною мелодією линуть над Україною соборні дзвони. Вона то врочиста, піднесена, сильна, як віра народу, як його волелюбний дух, то сумовито-печальна, як трагічні сторінки історії, коли, захищаючи свою віру і свою державу, гинули тисячі її героїв. Руйнації, наруги, нищення зазнавали не тільки людські душі та помисли, а й храми, з вітваря яких звучали слова, що рятували людей від моральної прірви.

Про собор-душу, собор-храм, якому доводилося багато пережити, вистраждати, але вціліти і зберегти власну велич і красу, розповів в однойменному романі Олесь Гончар. (*Учень читає епіграф уроку*). Пояснення епіграфа.

Письменник бачив, усвідомлював і жахався, як у нашому, здавалося б, гуманістичному суспільстві зійшлися в жорстокому двобої Руйнівник і Будівник. І руйнація, і будівання вершаться на рідній землі, де вже утворилися страшні за своїми непередбачуваними наслідками «зони зла». Вони не лише в душах безбатченків, прагматичних кар'єристів, ладних забути рідну мову, замулити джерела національної культури задля власного матеріального благополуччя, бюрократичних поривань до нових посад, відзнак і бадьорих рапортувань про виконання і перевиконання. Вони, ці «зони зла», розростаються, мов ракові пухлини, охоплюють національну історію, культуру, нищать рідну мову, плюндрують природу, знесилюють дух народу, вбивають поривання нації до свободи і незалежності.

Український народ опинився над прірвою, і щоб він у неї не зірвався, йому треба було зняти з очей полуду. І в цьому йому допоміг роман О. Гончара «Собор».

Сталося це 1968 року, коли роман було вперше опубліковано в журналі «Вітчизна». Згодом він побачив світ у видавництвах «Дніпро» та «Радянський письменник».

Згадаймо з історії, чим характеризувався цей час?

(Заслухаємо повідомлення учня про історію написання роману).

III. Мотивація навчальної діяльності

Слово вчителя: Отже, роман «Собор», долаючи довгу «полярну

ніч», ішов до читачів, щоб дати відповідь на важливі питання: «Чия правда?», «Чия кривда?» і «Чиї ми діти?».

Критика досить схвально відгукнулася і високо оцінила «Собор». Так, Леонід Новиченко і Сергій Шаховський писали, що це – «твір великого інтелектуального наповнення, дискусійного плану, гостропроблемний і полемічний».

Зі щирим словом звернувся у листі до автора «Собору» Григій Тютюнник: «Орлиний, соколиний роман Ви написали, роман-набат! О, як засичить ота наша ретроградна гидь, упізнавши сама себе». Позитивні рецензії і відгуки літературознавців, критиків, читачів було опубліковано у багатьох газетах і журналах. Люди читали – і захоплювалися, читали – і проймалися почуттям любові до свого талановитого безсмертного народу, який світлим розумом і чистими козацькими руками подарував майбутньому поколінню мистецьке диво. Та як сказав Василь Стус:

*Сховатися од долі не судилось,
Ударив грім – і зразу шкереберть.*

Несподівано навколо «Собору» завирувала, заклубочилася чорна хмара брехні і шельмування. Кон'юнктурні критики зчинили неймовірний галас, почали ретельно вишукувати усілякі огріхи, яких і близько не було в романі. Газети зарясніли відгуками-обуреннями проти «Собору» і проти всесвітньо відомого письменника. Про це ми поговоримо згодом.

Перед вами книжка В.Ковалю «Собор» і навколо «Собору», у якій розкрито всю багатостраждальну долю твору в державі «напівсонця», «напівтьми» (*Демонструється книга*).

Отже, роман «Собор» – це не тільки хрест, на якому розпиналася наша національна гідність, але й лакмусовий папір, який «проявив» цілі покоління читачів і письменників. Палав «Собор» – палали й інші шедеври, трагічно ламалися під тим вогнем долі окремих літераторів і всієї літератури, ламалися й хребти тих читачів, які рішуче казали модну фразу: «Я не читав, але різко засуджую». Механізм відлагоджений ще в тридцять сьомому і сорок сьомому роках, запрацював з новою силою. Тінь заборони лежала на романі майже 20 довгих років.

Та перегук дзвонів «Собору» линув і лине Україною, а читачі переконуються, що ще за часів «суловської глухомані» письменник порушив проблеми, які з роками виявилися особливо актуальними:

- собору як величі духу, як мірила совісті, як докору недбальцям;
- бережливого ставлення до здобутків минулого;
- спадкоємність поколінь;
- виховання красою;
- неповторності людської особистості;
- порушення принципів демократії;
- руйнування моральних цінностей;

- пристосуванства, моральної хиткості, духовної спустошеності;
- охорони довкілля.

Опрацювання проблем.

Учитель: Храм, вертикаль якого вказує на небо й збуджує думки про вічність, стоїть на землі своїх будівничих та предків. І неможливо, дивлячись на цю споруду, не повернутись у минуле, у «лицарську козацьку республіку».

(Учні розповідають історію будівництва собору).

Який заповіт «соборам» залишили нам предки?

Відповідь: Соборам козаки залишили нащадкам свій заповіт. Його архітектура стала, по суті, матеріалізованою думкою людини. Вона засвідчила, що в соборі живе душа степу, дух козацької республіки і дух народу, його естетичний ідеал.

Козаки збудували цей храм як своєрідний символ. Не втримавши в руках шаблю, не втратили козацького духу волелюбності і відчуття краси. Мистецтво стало останнім притулком волі. Легенда передавалася потайки, а дехто забув її або й не чув. Проте собор вижив. І хоча занехаяний перестав бути Храмом Божим, та зберіг у собі елемент незвичайності, той дух, який зворушує людські душі, спонукає їх творити добро, жити по правді, бачити красу в суворих лініях.

(Цитата напам'ять)

Яким постає собор перед очима і в роздумах Миколи Баглая та інших зачіплянців?

Відповідь. Уперше собор постає перед Миколою нічним видом. «Один з тих велетнів тисячолітніх, що розкидані по всій планеті, – то мов похмурі цитаделі стоять з щілинами вікон-бійниць...» Як бачимо, образ храму сягає масштабів планетарних і всесвітніх, постає як витвір довершеності і народної архітектури, народного бачення та розуміння краси, як символ пам'яті народу. Хвала творцеві-народу! Ось Кость-танкіст, що втратив зір під час війни, проходить повз собор у «вишитій гуцулці, як завжди виструнчений, з ціпочком у руці, і було таке враження, мовби танкіст крізь свої окуляри теж дивиться на собор і бачить його».

А ось красномовний монолог Лободи-кар'єриста, який доклав максимум зусиль для знищення храму: «Дивно: стільки вирв бомбами на Зачіплянці було, а його жодна не взяла. Наперекір усім бомбам досі стоїть, мов якась анти бомба – вістря угору, у небо, увись. Зуміли ж отак поставити, передчули час!»

Чи можна сказати, що собор став епіцентром подій у романі? Як за чіплянці сприйняли звістку про викрадення таблиці з собору (сліпий Костя, Вірунька, Хома Романович, Шпачиха)?

Відповідь: Собор як духовну субстанцію ми, читачі, сприймаємо переважно через вчинки та думки Миколи Баглая. Його позиція – це

позиція усіх мешканців селища, тільки ще категоричніша. Вірунька, Леся-фронтівичка, сліпий танкіст Костя і вагітна жінка – усі, хто живе по правді, збагнули, що йдеться не просто про облуплену занедбану будову, а про їхню честь і сумління, про їхню материзну, про духовну суть їхнього існування. І двох думок не було. На адресу руйнівників кинуто: «Сволоцюги». Автор вказує на причетність усіх героїв до історії буття народу й людства.

Учитель. Якщо людина дозволить іншим розтоптати свою душу – стане рабом. Мабуть, тому роман пронизує драматичний заклик: «Бережіть собори ваших душ...»

Як ви розумієте цей вислів?

(Висловлювання учнів).

Учитель. Отже, собор у творі Гончара постає глибоким символом. Собор-храм і собор-душа поєднуються у сфері священнодіяння, взаємозумовлюють своє існування. Вони є притулком і захистом. Без них людина – ніщо, позбавлений духу будівельний матеріал. Тому було б чудово, аби ваші душі, дорогі випускники, майбутні будівничі нашої держави, ніколи не було купою цегли, а гордим величним храмом.

Тільки з думкою про вічне маємо творити сьогоднішній день. Із соборів людських душ виростає соборність нації. Вільно й розкуто творити національну соборність може тільки вільний народ, тому так послідовно і пристрасно автор «Собору» захищає ідеали національної духовності, гідності рідного народу, внутрішню свободу кожної людини.

IV. Узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок.

Учитель. Назву твору – собор. Церква, храм – словники пояснюють просто: збирати, з'єднувати, скликати. Собор – збори для вирішення державних або духовних питань. Собор – головний храм. Отже, розкриваючи найголовніші проблеми роману, ми дійшли висновку, що своїм твором Олесь Гончар закликає вирішувати найважливіші, найболючіші питання нашого життя разом, собором, бо тільки коли ми єдині – ми великі, сильні, прекрасні. Тоді у нас – гідне майбутнє. Саме соборності та єдності якнайбільше потрібно сьогодні Україні, щоб стати великою, могутньою європейською державою.

Недаремно у нас є державне свято – День Соборності України – 22 січня. Під великим куполом собору ми повинні об'єднатися задля спільного добра, задля великої ідеї, задля прийдешніх поколінь і збудувати великий храм любові, злагоди і добра, наймення якому – Україна.

(У грамзапису звучить пісня «Будуймо храм» у виконанні Павла Дворського).

Отже, виховання сильної, самобутньої, волелюбної і яскравої людської особистості можливе лише на високих народних ідеалах, на творчих традиціях рідного та інших народів. Однією з найважливіших

тенденцій розвитку засобів виховання є повнота вияву цінностей нашого народу, суспільства, його багатств.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Гостро поставлена проблема в романі «Собор» – збереження культурних та духовних цінностей – червоною ниткою проходить через увесь твір.

Головчанська Т. О., Савельєв О. П.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*В дитинстві відкриваєш материк,
котрий назветься потім – Батьківщина.*

Л. Костенко

Вітчизна – це не хтось і дець.

Я – теж Вітчизна.

І. Світличний

За сучасних умов розбудови України освіта має створювати передумови для формування національно свідомого громадянина своєї держави, розвитку в підлітків національних світоглядних позицій і патріотизму.

Зміни, що відбуваються у світі та державі, поставили перед сучасною освітою завдання розбудови національної системи виховання, яка має реалізовуватися через виховний простір навчального закладу.

Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі, зміцнення країни, активної громадянської позиції. Важливо, щоб кожен навчальний заклад став для дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

У сучасних умовах пріоритетну роль відіграє саме розвиток патріотичної особистості, а також громадянське, національне, військово-

патріотичне виховання.

Керуючись Законом України «Про загальну середню освіту», Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженої Наказом № 641 Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р., методичними рекомендаціями щодо національно-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, спираючись на досвід класиків педагогічної науки (О. Духнович, Г. Ващенко, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга, А. Макаренко, В. Сухомлинський), народну педагогіку, потрібно спрямувати зміст національно-патріотичного виховання на формування відповідних ціннісних ставлень, здійснення інноваційної діяльності, запровадження методів і форм активно – творчої національно-патріотичної діяльності.

Сучасна освіта передбачає відродження національної гідності, патріотизму і громадянської позиції кожної людини, її самореалізацію в матеріальній і духовній сферах суспільного життя. Досягти цієї мети можна, забезпечивши засвоєння школярами базових знань з предметів природничо-математичного циклу, та соціалізацію особистості.

На уроках математики, фізики, хімії, біології учні одержують основи знань, без яких неможливо опанувати сучасну військову техніку та зброю, засоби захисту населення від зброї масового ураження. У процесі вивчення цих предметів учні ознайомлюються з впливом науково – технічної революції на розвиток військової техніки, вирішують завдання, в змісті яких відображено військову тематику.

Під час вивчення математики велика увагу приділяється економічному вихованню учнів. Розв'язуючі задачі економічного змісту, вчитель формує вміння оперувати економічними категоріями: норма часу, норма виробітку, прибуток та інші. Виховує бережливість, вчить оцінювати економічну ефективність технологічних процесів, аналізувати результати впровадження нових технологій. Вчитель математики повинен переконати дітей у тому, що знання засад економіки допоможуть їм краще адаптуватися в умовах сучасних ринкових відносин.

На прикладі життя і діяльності видатних українських математиків, хіміків потрібно формувати в учнів громадянські чесноти, причетність до суспільного життя рідної країни. Учні старших класів варто залучати до проектної діяльності про видатних вчених. Під час реалізації таких проектів необхідно звертати увагу на особисті якості, захоплення, вподобання, біографію вчених. Це сприяє розвитку в учнів почуття гордості за свою країну.

Вивчаючи хімію, учні під керівництвом учителів намагаються з'ясувати, як знання хімії допоможуть розв'язати екологічні проблеми, особливо рідного краю, проблеми здоров'я нації тощо. В процесі вивчення

хімії учнів потрібно навчати орієнтуватися в умовах вільного ринку щодо перспективних та альтернативних джерел енергії, використовувати набуті знання для вибору здорових продуктів харчування (питання вмісту нітратів у харчових продуктах), визначення шкідливого впливу алкоголю, нікотину, наркотичних речовин на організм людини.

Останніми роками вчителі почали звертатися до скарбниці нашого народу, використовуючи на уроках та в позаурочній виховній роботі приказки, прислів'я, загадки, казки, обрядові пісні. Це дає змогу не лише краще зрозуміти предмети природничо – математичного циклу, а й визначити місце цих наук в житті людини, показати практичне застосування отриманих знань. Не менш цікавим та необхідним є використання історичних подій та фактів, творів художнього мистецтва, художньої літератури.

Як розбудувати державу, розвивати промисловість, паливно-енергетичний комплекс, якщо у нас не буде компетентних фахівців, озброєних знаннями з різних галузей, зокрема з математики та хімії – це питання риторичне. Ще Олександр Грибоедов з цього приводу зауважив: «Що освіченіша людина, то корисніша вона своїй Батьківщині».

Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, соціально орієнтованої держави органічно пов'язаний із становленням громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та свідомості народу. Як свідчить історичний досвід, без національно – патріотичного виховання підростаючого покоління неможливо зберегти державу, зокрема націю; покликане формувати в учнів високі моральні якості та ідеали, почуття любові до своєї Батьківщини, потребу в служінні їй. Воно орієнтоване на виховання свідомого патріота, професіонала, людини зі шляхетними особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями та поведінкою.

Становлення громадянина розпочинається з дитинства. Саме в цей період у дитини закладаються підвалини майбутньої свідомості, характеру поведінки, формуються риси українця. Завдання школи – формувати і розвивати такі особистісні якості як повагу до прав і свобод людини, відповідальність, відкритість та критичне мислення, толерантність, готовність брати участь у соціально-політичному житті країни.

Отже, здійснення системного національно-патріотичного виховання є однією з головних складових на уроках природничо-математичного циклу.

Патріотичне виховання має пронизувати весь навчально-виховний процес, органічно поєднувати національне, громадянське, військово-патріотичне, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, екологічне, фізичне, трудове виховання, базуватися на національній історії, знанні та

відстоюванні своїх прав, виконанні конституційних і громадянських обов'язків, відповідальності за власне майбутнє, добробут та долю країни. Воно має охоплювати всіх учасників навчально-виховного процесу від початкової ланки до старшої.

Кожен учень є активним учасником розбудови суспільства, відіграє в ньому важливу роль та несе відповідальність у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, які впливають на їх життя.

На сьогодні перед нашою державою стоїть завдання - виховання у молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян.

У навчально-виховному процесі важливо організувати атмосферу цілісного впливу на особистість школяра: виховання громадянина України, готового брати на себе відповідальність та самовіддано розбудовувати країну. Свідомо виховувати почуття любові до рідного краю засобами національно-патріотичного виховання на уроках та позакласних заходах з дисциплін природничо-математичного напрямку.

Щоб процес реалізації національно – патріотичного виховання під час вивчення предметів природничо – математичного циклу дав позитивні результати, вчителям у своїй діяльності необхідно дотримуватися такого алгоритму:

1) спочатку проаналізувати навчальну програму з предмету, та знайти теми, питання, поняття, які розкривають аспекти національного виховання;

2) сформулювати ключові проблемні питання громадянського змісту, навколо яких можна організувати обговорення на уроці чи в позаурочний час;

3) сформулювати очікувані результати та підібрати найбільш вдалі методи викладення матеріалу;

4) підготувати фрагмент уроку та апробувати його на практиці;

5) проаналізувати отримані результати, врахувати помилки у подальшій роботі.

Таким чином, можна дійти висновку, що системний підхід до національно-патріотичного виховання в школі уможливорює досягнення поставленої мети щодо формування в молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури, забезпечує підвищення якості виховної діяльності загалом й управління нею.

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» одним із пріоритетів розвитку освіти називає національне і громадянське

виховання, яке має здійснюватися упродовж усього процесу навчання підростаючого покоління. За означеним державним документом, в основу цих важливих напрямів виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

Тому завдання вчителя - відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це і природа рідного краю, слово рідної мови, культ Матері і Батька, Мала Батьківщина, її історичне та героїчне минуле, працелюбність.

Отже, саме життя ставить завдання – виховувати дітей як громадян, які люблять свою Батьківщину – Україну, свій народ, мають національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи, вміють ними керуватися у своїй життєдіяльності.

Звичайно, виховання маленьких громадян повинно бути спрямоване, насамперед, на розвиток їхніх гуманістичних почуттів, формування національних та загальнолюдських цінностей: доброти, уваги, щирості, совісті, чесності, правдивості, гідності, любові і поваги до родини. Тому хочеться звернутися до педагогічних ідей і досвіду В. О. Сухомлинського, прислухатись до його мудрої поради: «Займіться перспективою становлення Людини – патріота».

Тому актуальність національно-патріотичного виховання зумовлюється процесом відродження нації. Воно відіграє особливу роль ще й тому, що покликане сприяти формуванню особистості та залученню її до суспільного життя.

Таким чином, важливою ланкою патріотичного становлення громадянина України є освіта, тому що вона – єдиний соціальний інститут, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому конкретних рис особистості, фахівця та громадянина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачурська Т. А. *Форми та методи патріотичного виховання дітей у системі навчально-виховної роботи гімназії* / Т. А. Бачурська // *Виховна робота в школі.* – Харків : Основа, 2016. – № 1. – С. 9–13.
2. Бевз В. Г. *Практикум з історії математики : навч. посіб. для студентів фіз.-мат. ф-тів* / В. Г. Бевз. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 312 с.
3. Бех І. Д. *Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді* / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – Київ, 2014. – 29 с.
4. Качур М. М. *Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці* / М. М. Качур // *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* – 2013. – № 6 (32). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – С. 54–61.
5. *Національно-патріотичне виховання на уроках природничого циклу* / Упоряд. : І. Дятел, К. Гузь. – Ковель, 2016. – 89 с.
6. Полякова О. П. *Упровадження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді у виховний процес гімназії* / О. П. Полякова // *Виховна робота в школі.* – Харків : Основа, 2016. – № 1. – С. 2–8.
7. Шевченко Н. І. *Використання усної народної творчості на уроках хімії* / Н. І. Шевченко // *Хімія.* – Харків : Основа, 2006. – № 23. – С. 2–4.

Голубенко Ю. П.

**УРОК З НАРОДОЗНАВСТВА ЗА ТЕМОЮ
«ТРАДИЦІЇ ТА ЗВИЧАЇ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ.
ВЕСНЯНИЙ ЦИКЛ». «ЗУСТРІЧ ПТАХІВ»**

Мета: продовжити формування поняття «птахи»; розвивати пам'ять, мислення, зв'язне мовлення; виховувати естетичне сприймання природи, прагнення берегти природу, охороняти її.

Обладнання: малюнки птахів, відеозапис голосів птахів, роздатковий матеріал.

Хід заняття

I. Організаційна частина

II. Мотивація навчальної діяльності

Учитель:

Зійшли сніги, шумить вода...

...Земля вже квіти викида,

Бує травка молода,

Все мертве ожива.

Діти, коли це буває?

Діти. Весною.

Учитель. Що з весною настає?

Діти. Сніг у полі розтає.

Учитель. А чому це так буває?

Діти. Сонце його пригриває.

Учитель. Що ж синіє на землі?

Діти. Ніжні проліски малі.

Учитель. А що пнеться з-під листа?

Діти. То травичка пророста.

III. Основна частина

Учитель. Здається зовсім недавно ми з глибоким щемом в душі проводжали останні журавлині ключі, останню зграю гусей, останній табун качок. Сьогодні наступила пора, коли знову, вже в котрий раз, іде велике переселення птахів на батьківщину. На шляху їх чекають перешкоди й біди. Але ніщо не може зупинити густі потоки крилатих мандрівників. Через тумани і всі перешкоди летять вони на батьківщину, до своїх гнізд, несучи на своїх втомлених крилах весну.

Учениця. Що роблять птиці навесні,

Коли із вирію вертаються?

Вони в такі блакитні дні

З ланами і людьми вітаються.

Чий ж то голоси дзвенять,

Як ліс під сонцем вишумовує?

Дрозди й синиці гомонять
Пташиною своєю мовою.
Що робить жайворон-трудоар.
Як луг ромашками квітчається?
Він з неба розсипає жар,
І щедра пісня не кінчається!
Що роблять гуси і качки,
Як річка грає і хлюпочеться?
Б'ють крилами, як новачки,
їм плавають і пірнати хочеться.
А чом лелеки крадькома

Стоять і ловлять сонця промені? Бо кращої землі нема, Вони красою зачаровані. Вони вертаються сюди, Радіють, плачуть і хвилюються. І так одвічно, так завжди Землею рідною милуються.

Учитель. У наших предків новий рік починався навесні, з прильотом птахів, коли пробуджувалася й оновлювалася природа, оживала матінка Земля.

Учень. Наші предки вважали, що весну приносять на своїх крилах птахи. Тому зустрічали птахів з обрядовим печивом у вигляді пташок, які діти розносили по селу. Закликаючи весну, пекли і круглі калачі – символ сонця. Не можна уявити собі ліс, парк або сад тихим, беззвучним, німим. Не може бути поля без птахів, весни без пісні жайворонка, співу синиці, цвірінькання горобців. А зараз послухайте розповіді про найулюбленіших пташок нашого краю.

Виступ дітей.

Шпак. Я прилітаю до вас у середині березня. Пташенят виводжу двічі на літо. Люблю гніздуватись у дуплах і шпаківнях.

Грак. Як вісник весни я одним із перших прилітаю до вас. Ми, граки, гніздимося великими колоніями, у яких іноді буває кілька сотень гнізд. Граки приносять велику користь, знищуючи шкідників.

Синиця. Синиці нікуди не відлітають, вони зимують тут. У той час, коли багато птахів на зиму залишають сади й ліси, ми, синиці, продовжуємо очищати дерева від різних шкідливих комах.

Зяблик. Зяблик – один із найбільш поширених співочих птахів. Нас можна зустріти в кожному саду і парку. Зяблики прилітають у кінці березня – на початку квітня.

Мухоловка. Я – маленька мухоловка, охороняю ваші сади і парки протягом літа. За вміння ловити мухи в повітрі мене і назвали мухоловкою

Відгадування загадок(відгадки розвішую на дошку)

Привітала нас піснями із весною

І живе з нами під стріхою одною. (*Ластівка*)

Маленький хлопчик у сірій свитинці

По дворах стрибає, крихти збирає. (*Горобець*)

Ось хатина, у ній – Співак

Як цю пташку звати... (*Шпак*)

Стрекотуха білобока

Звуть усі її ... (*Сорока*)

Сам вечірньої години

Заховався в кущ малини.

Та на дуду голосну

Грає пісню чарівну. (*Соловей*)

Довгі ноги – довгий ніс.

Прилетів – обід приніс.

Смачних жабеняток

Для своїх маляток. (*Лелека*)

Вони бувають сизі, білі,

Воркують, у парку проживають.

Вважають їх птахами миру,

На щастя в небо випускають.

І линуть у сині голубій

Птахи чудові – ... (*Голуби*)

– Які з цих птахів зимували разом з нами? Як їх називають? А як називають тих пташок, що до нас повертаються навесні?

Ви знаєте, що пташкам потрібні будиночки. А які будиночки? Ми отримали телеграму від них.

Діти, запам'ятайте! Не можна майструвати пташині будиночки з фанери, бо в них холодно і неспокійно – фанера звукопроникна.

- Дошки вистругують рубанком тільки з однієї сторони, всередині будиночків вони повинні залишатись не виструганими, щоб пташки могли чіплятись за них лапками.

- Кришки будиночків краще зробити не плоскими, а випуклими, щоб з них краще стікала дощова вода.

- Птахи не поселяться в будиночку, якщо вхідний отвір або льоток буде занадто вузьким або занадто широким.

- Пташиний будинок треба збити так, щоб у ньому ніде не було щілин.

Гра «Розсели у будиночки» (діти знаходять малюнки гнізд різноманітних птахів та прикріплюють їх відповідної ілюстрації пташки)

Довідкове бюро

- Синичка за день з'їдає стільки комах, скільки важить сама.
- Шпак тільки на сніданок поїдає 50-60 комах.
- Ластівка за літо з'їдає до мільйона комах.
- Зозуля за день з'їдає коників зелених – 39, черв'яків капустяних – 43, личинок хруща – 5, павуків – 4, лялечок метеликів – 3; і

ще 18 молодих ящірок довжиною від 7 до 20 см.

Тому наші пташечки такі бистрокрилі. Ось показники швидкості польоту птахів:

- Дикий голуб – 180 км/год.
- Стриж – 170 км/год.
- Дикі качки – 65–80 км/год.
- Ластівки – до 60 км/год.

Перегляд відео «Птахи навесні»

Гра на увагу. «Прилетіли пташки у весняні садки».

Ведучий: Я буду називати пташок, а коли ви почуєте, що з'явилися не птахи, а щось інше – сповістіть мене плесканням чи тупотінням.

Прилетіли пташки

У весняні садки:

Голуби, синиці,

Галки та лисиці...

(Діти тупотять ніжками)

Ведучий: Що не так? (Відповідь: «Лисиці!»)

Чибіси, чижі,

Мухи та стрижі...

(Діти тупотять ніжками)

Граки, горобці,

Гави, голубці,

Лелеки, ворони,

Галки, макарони...

(Діти тупотять ніжками)

Прилетіли птахи –

Ластівки, комахи...

(Діти тупотять ніжками)

Голуби, синиці,

Галки та куниці...

(Діти тупотять ніжками)

Іволги, зозулі,

Повітряні кулі...

(Діти тупотять ніжками)

Прилетіли пташки

У весняні садки:

Ластівки, стрижі,

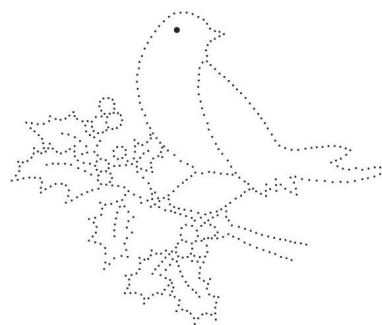
Зяблики, чижі,

Лелеки ворони,

Навіть сови-соні,

Лебеді та качки –

Ми за жарти вдячні.



Вправа «Домалюй пташку»

Отримання призів за роботу

(Діти отримують печиво у вигляді пташок)

IV. Підсумок.

Любі друзі! Ми з вами – частинка природи, і нас єднає спільний дім – Земля. Матінка – Земля. Діти і прадіди довірили нам чисті ріки й джерела, буйні діброви та гаї з усякою звіриною, птахами, жайворонкові степи і квітограйні луки. Наша природа багата, добра і мудра. Вона дарує свої скарби і нічогосінько не просить від нас. Будьмо ж і ми, люди, уважними та добрими до неї!

Гохберг О. С.

ПУТИ И ПРИЕМЫ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Научные споры известных ученых по проблемам методологии и методики стилистического анализа текста не привели к сколько-нибудь однозначному мнению. В сущности, речь идет о разрыве между литературоведческим и лингвистическим анализом текста.

В последнее время стало ясно, что по-настоящему продуктивен и перспективен только филологический, или стилистический анализ текста. А главной проблемой такого анализа, по заключению В. В. Виноградова, является проблема словесной структуры образа автора [1, с. 154, 258].

Учитывая это положение, необходимо помнить, что в тексте не только образ автора, но вообще всё выражено словесно. Следовательно, стилистический анализ может идти только «от анализа словесной ткани произведения» [1, с. 255].

Таким образом, принцип стилистического анализа заключается в том, что анализируется «словесная ткань» текста, но не по ярусам языкового строя, а по словесным рядам, создающим образ автора (и образ рассказчика) и образующим в своем развертывании языковую композицию текста. Такой анализ позволяет полностью раскрыть содержание текста и показать его эстетические достоинства.

Главные трудности состоят в поисках рациональной последовательности анализа присущих тексту категорий и в корректном толковании связей планов содержания и выражения. Но бесконечное разнообразие текстов не позволяет применять к любому из них какую-то одну жесткую схему анализа. Общий принцип стилистического анализа текста должен в каждом случае конкретизироваться в зависимости от особенностей самого текста.

Искать универсальную схему вряд ли целесообразно, но познакомиться с главными путями и приемами стилистического анализа

текста полезно. Под путями будем понимать общую направленность, под приемами – конкретные способы исследования текста. То, что мы называем здесь приемами, в учебной литературе часто называют методами анализа текста.

Главных путей и приемов немного, но выдвижение на первый план того или другого из них и различные их комбинации создают практически неограниченные возможности разнообразного стилистического анализа в зависимости от особенностей текста и поставленных исследователем задач.

В. В. Виноградов указал два пути исследования. Он писал: «С одной стороны, выступает задача уяснения и раскрытия системы речевых средств, избранных и отобранных писателем из общенародной речевой сокровищницы... Можно сказать, что такой анализ осуществляется на основе соотношения и сопоставления состава литературно-художественного произведения с формами и элементами общенационального языка и его стилей, а также с внелитературными средствами речевого общения. Индивидуальное словесно-художественное творчество писателя вырастает на почве словесно-художественного творчества всего народа» [1, с. 226].

Таким образом, первый путь – сопоставление «словесной ткани» текста с «общенародной речевой сокровищницей», с языком во всем объеме его строя и во всех разновидностях его употребления. Это, конечно, не значит, что всякий раз для анализа привлекается весь объем строя и все разновидности употребления языка. В каждом конкретном случае из общенародного языка для сопоставления привлекается то, что необходимо для анализа данного текста. Главная особенность этого пути — сопоставление «словесной ткани» текста с языковыми явлениями, которые находятся вне этого текста. Поэтому данный путь можно назвать путем внешнего анализа текста. Одним из важных аспектов внешнего анализа является рассмотрение межтекстовых связей.

«Но есть, – продолжает свою характеристику путей анализа текста В. В. Виноградов, – и иной путь лингвистического исследования стиля литературного произведения как целостного словесно-художественного единства, как особого типа эстетической, стилевой словесной структуры. Этот путь – от сложного единства к его расчленению... И этот анализ идет до тех пор, пока предельные части структуры не распадаются в синтаксическом плане на синтагмы, а в лексико-фразеологическом плане на такие отрезки, которые уже не членимы для выражения индивидуального смысла в строе данного литературного произведения. И все эти элементы или члены литературного произведения рассматриваются и осмысляются в их соотношениях в контексте целого» [1, с. 227–228].

Таким образом, второй путь – это путь анализа языковых средств

текста как компонентов смыслового и словесно-композиционного единства. Расчленение текста на его составляющие нужно для того, чтобы осмыслить эти составляющие в их соотношениях в контексте целого и представить как неразрывное единство. Объектом наблюдения здесь выступают языковые явления, представленные в их взаимоотношениях внутри данного текста. Поэтому такой путь можно назвать путем внутреннего анализа текста.

Внешний и внутренний пути анализа не изолированы друг от друга. В конкретном анализе они чаще всего присутствуют оба, хотя один из них обычно преобладает.

Основные приемы (методы) стилистического, или лингвистического анализа в научной и учебной литературе описаны в достаточном количестве.

Мы выделим четыре главных приема лингвостилистического анализа текста.

Первый прием (метод) – семантико-стилистический анализ. Классический образец такого анализа представляет разбор «Воспоминания» А. С. Пушкина в «Опытах лингвистического толкования стихотворений» Л. В. Щербы [7, с. 26–44]. Ученый охарактеризовал проделанный им анализ как опыт «разыскания тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка», как опыт «разыскания значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов» [7, с. 27].

Определение всех оттенков значений и стилистической окраски компонентов текста – необходимый этап, без него нельзя продолжить анализ текста.

Второй прием (метод) – сопоставительно-стилистический анализ. Этот анализ предполагает переход от семантико-стилистической характеристики языковых средств к изучению их организации в тексте. Объектами сопоставительно-стилистического анализа могут быть отрывки из произведений или целые произведения на одну тему. Например, описания степи в «Тарасе Бульбе» Н. Гоголя и в «Степи» А. Чехова, стихотворения русских поэтов с названиями «Осень», «Зима» и т. п. Сопоставительно-стилистический анализ может применяться и при сравнении разных переводов одного оригинала, при сравнении оригинала и перевода. Например, «Сосна» М. Ю. Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом в «Опытах лингвистического толкования стихотворений» Л. В. Щербы [7, с. 97–109], при сравнении черновых и окончательного вариантов текста.

Кроме того, сопоставление может распространяться и на такие категории, как композиция, образ автора и образ рассказчика в их словесном выражении и т. п.

Третий прием (метод) – статистический анализ. Это анализ количественной стороны языковых явлений в тексте. Используется для исследования, например, размеров (протяженности) и типов предложений, соотношения частей речи, частотности тех или иных компонентов текста и т. п. Надо только иметь в виду, что речь идет не об элементарных арифметических подсчетах, а о применении специальных методик и формул математической статистики. Этот анализ применим только к большим текстам, где количество рассматриваемых явлений слишком велико.

Эта методика строго научно и в доступной форме была изложена Б.Н. Головиным [4, с. 25–50].

Четвертый прием (метод) – лингвостилистический эксперимент. Этот прием анализа текста является основным и наиболее эффективным. Теоретиками эксперимента в филологии были А. М. Пешковский и Л. В. Щерба.

А. М. Пешковский в работе «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы» писал: «Но прежде чем перейти к рассмотрению вопроса по отделам, я должен сказать несколько слов об одном приеме, который одинаково будет проходить почти через все отделы, и который я считаю необходимейшим орудием всякого стилистического анализа. Дело идет о стилистическом эксперименте, притом в буквальном смысле слова, в смысле искусственного придумывания стилистических вариантов к тексту... Так как всякий художественный текст представляет собою систему определенным образом соотносящихся между собою фактов, то всякое смещение этих соотношений, всякое изменение какого-либо факта ощущается обычно чрезвычайно резко, и помогает оценить и определить роль элемента, подвергнувшегося изменению» [5, с. 133].

Л. В. Щерба охарактеризовал этот прием в знаменитой статье «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании»: «Таким образом, в языкознание вводится принцип эксперимента... Особенно плодотворен метод экспериментирования в синтаксисе и лексикографии и, конечно, в стилистике. Не ожидая того, что такой-то писатель употребит тот или иной оборот, то или иное сочетание, можно произвольно сочетать слова и, систематически заменяя одно другим, меняя их порядок, интонацию и т. п., наблюдать получающиеся при этом смысловые различия, что мы постоянно и делаем, когда что-либо пишем. Я бы сказал, что без эксперимента почти невозможно заниматься этими отраслями языкознания» [6, с. 32].

Как видно из приведенных высказываний, Пешковский говорил о стилистическом эксперименте, а Щерба – о лингвистическом, но подчеркивал его особую важность в стилистике.

Если Пешковский и Щерба теоретически обосновали важность и необходимость лингвостилистического эксперимента в анализе текста, то В. В. Виноградов продемонстрировал прекрасные образцы практического применения этого приема. Например, из «Стиля “Пиковой дамы”»: «Средствами изображения переживаний персонажа могут быть не только ритм, интонация, паузы, приемы сопоставления и расположения предложений, но и порядок слов, и союзы, и другие синтаксические формы. Так, волнение Германна, его азарт и алчность во сне символизируются инверсией наречий и повторением союза *и*:

«Поздно воротился он в смиренный свой уголок; долго не мог заснуть, и, когда сон им овладел, ему пригрезились карты, зеленый стол, кипы ассигнаций и груды червонцев. Он ставил карту за картой, гнул углы решительно, выигрывал беспрестанно, и загребал к себе золото, и клал ассигнации в карман».

Если переставить наречия, исключить один союз *и*, то повествование примет объективно-авторское течение, из него исчезнет взволнованность заинтересованного субъекта, его эмоциональное отношение к передаваемым событиям:

“Он ставил карту за картой, решительно гнул углы, беспрестанно выигрывал, загребал к себе золото и клал ассигнации в карман”» [2, с. 224].

В учебной литературе лингвостилистический эксперимент иногда неправильно толкуется, т. е. как трансформация текста. На самом же деле анализируемый текст остается в неприкосновенности, но создается для сопоставления с ним параллельный экспериментальный текст. Пример этому мы видели в анализе Виноградова. Ученый для сопоставления с текстом Пушкина создал экспериментальный текст, а текст Пушкина остался неизменным.

Приемы анализа не изолированы друг от друга. На практике обычно используются разные приемы в различных сочетаниях. Но ведущим является лингвостилистический эксперимент, он присутствует и при использовании других приемов. Но главное: знание путей и владение приемами стилистического анализа текста – еще не всё. До сих пор остается справедливым замечание В.В. Виноградова, что «чаще всего у нас при оценке и осмыслении стиля писателя его элементы, вырванные из контекста, из композиции целого, рассматриваются крайне субъективно и утверждаются или отрицаются бездоказательно» [3, с. 39].

Чтобы избежать субъективности и раздробленности анализа текста, необходимо помнить, что любые рассматриваемые нами языковые явления существуют в тексте не сами по себе, а как компоненты композиции целого, а словесная композиция произведения определяется образом автора и его «речевым порождением» – образом рассказчика (если он есть).

Таким образом, мало проанализировать компоненты текста, очень важно проанализировать текст как смысловое и композиционное словесное целое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Гослитиздат, 1959. – 655 с.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Просвещение, 1980. – 525 с.
3. Виноградов В. В. О теории художественной речи / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Просвещение, 1971. – 250 с.
4. Головин Б. Н. Язык и статистика / Борис Николаевич Головин. – М. : Просвещение, 1971. – 220 с.
5. Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики / Александр Матвеевич Пешковский. – М. : Наука, 1930. – 550 с.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 350 с.
7. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – М. : Просвещение, 1957. – 560 с.

Гохберг О. С., Гулак К. В.

ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

Плодотворное изучение такого раздела синтаксиса, как обособленные второстепенные члены предложения, невозможно без наблюдений над интонацией. Ведь суть этого явления синтаксиса, его специфика ярче проявляется в интонации, чем в формальных признаках, которыми он располагает.

При повторении обособленных второстепенных членов предложения в школе мы для анализа взяли отрывок из рассказа А. М. Горького «Старуха Изергиль», где рассказывается о похищении девушки орлом:

Однажды, во время пира, одну из них, черноволосую и нежную, как ночь, унес орел, спустившись с неба. Стрелы, пущенные в него мужчинами, упали, жалкие, обратно на землю. Тогда пошли искать девушку, но не нашли ее. И забыли о ней, как забывают обо всем на земле.

Учащиеся без особого труда заметили, что главная особенность стиля приведенного отрывка заключается в удачном использовании одного из ярких средств поэтического синтаксиса – инверсии.

Наблюдения показали, что музыкальный характер отрывка объясняется наличием ритмически чередующихся пауз и повышением голоса.

После этого учащиеся разобрали этот отрывок с точки зрения грамматики и выяснили, что в нем имеется ряд обособленных

определений, которые и придают ему особый музыкальный рисунок.

Объяснить учащимся разницу между оборотами, обособленными и необособленными не так уж трудно. Здесь же обращается внимание на правильность чтения обособленных оборотов и соответствие пауз определенным знакам препинания. Все эти наблюдения должны вестись еще на первоначальном этапе изучения синтаксиса в школе, а в старших классах их нужно обобщать и систематизировать, увязав по возможности эту работу с занятиями по стилистике.

Остановимся на некоторых вопросах изучения обособленных второстепенных членов предложения. Сюда прежде всего следует отнести вопрос об обособленном определении, стоящем впереди определяемого слова. Как известно, при этом обособление возможно лишь в том случае, если оборот имеет причинное или уступительное значение. Во всех других случаях обороты считаются необособленными. Необособленный причастный оборот, стоящий впереди определяемого слова и представляющий собой интонационное единство, находится в одном речевом звене с определяемым словом:

Впервые отправляющегося в центральные районы высокогорного Тянь-Шаня путешественника изумляют прекрасные дороги, проложенные в горах.

Это обстоятельство необходимо учитывать при обучении пунктуации, так как незнание интонационного строя предложений такого типа порождает многочисленные ошибки в работах учащихся.

Есть еще одно «уязвимое» место в пунктуационной структуре обособленных членов предложения. Это деепричастный оборот, стоящий после союза *и*. Обычно этот союз соединяет два однородных сказуемых:

Все эти звуки сливаются в оглушительную музыку трудового дня и, мятежно колыхаясь, стоят низко в небе над гаванью.

В данном случае союз *и* сливается с деепричастным оборотом в одном речевом звене, потому что после союза паузы быть не может. Она уже и так имеется в препозитивном положении как интонационная граница между однородными членами. Учащиеся же, следуя за интонацией, нередко ставят запятую не там, где нужно, а перед союзом *и*.

Нередко затруднения возникают и при обособлении уточняющих обстоятельств. Не уяснив характера интонации в предложениях, содержащих подобные члены, учащиеся начинают выделять в качестве «уточняющих» любые обстоятельства места, времени, образа действия и т. п.

На интонационной основе изучается и такая тема, как обособление дополнений с предлогами *кроме, помимо, исключая, за исключением* и т. п. Предложения, присоединяемые союзами *то есть, или* (в значении *то есть*), словами *даже, например, в особенности* и др., тоже нельзя хорошо

усвоить без должного внимания к наблюдениям над интонацией.

В заключение хочется остановиться на вопросе, имеющем значение не только для пунктуации, но и для стилистики. Это вопрос о нормах употребления обособленных оборотов вообще и уточняющих обстоятельств в частности в зависимости от характера высказывания.

Наблюдения показывают, что предложения с уточняющими обстоятельствами обычно отличаются бóльшей интонационной напряженностью, чем фраза, передающая ту же мысль, но построенная по-иному. Сравним два примера:

В одиннадцать часов вечера я пошел гулять по липовой аллее бульвара и Поздно вечером, часов в одиннадцать, я пошел гулять по липовой аллее бульвара.

Первая фраза звучит как простое деловое сообщение, информация о каком-либо случае. Вторая, наоборот, уже содержит в себе элемент некоторой подчеркнутости того, что данный факт имел место именно часов в одиннадцать. Таким образом, различные обстоятельства, стоящие постпозитивно, после других обстоятельственных слов, и служащие для их уточнения, являются в то же время средством, позволяющим придать соответствующее интонационное разнообразие высказыванию в целом.

В художественных произведениях учащиеся находят немало интересных случаев, показывающих, как писатели умело используют разного рода обособленные обстоятельства.

Вот начало рассказа А. М. Горького «Старуха Изергиль»:

Я слышал эти рассказы под Аккерманом, в Бессарабии, на морском берегу.

Необычная мелодичность фразы, законченность ее ритмического рисунка объясняется здесь, на наш взгляд, удачным использованием трех обстоятельств, образующих своеобразный ритмический ряд. При этом интонационно фраза настолько стройна и закончена, что ничего убавить или прибавить здесь невозможно. Все сказанное выше относится не только к уточняющим обстоятельствам, но и вообще ко всем обособленным второстепенным членам. Однако следует заметить, что обособленные обороты, в том числе уточняющие обстоятельства, могут быть использованы и в обычных деловых бумагах. Например:

Сегодня, т. е. 15 сентября, состоится заседание педагогического совета.

Описанные выше интонационно-стилистические наблюдения над языком изучаемых текстов не только повышают общую культуру речи учащихся, но и позволяют им лучше понимать, в чем же состоит индивидуальная языковая манера писателя.

Гохберг О. С., Нейнак В. А.

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ РУССКОЙ АКЦЕНТОЛОГИИ

Проанализировав формы всех изменяемых слов русского языка с точки зрения того, на какую часть слова – основу или окончание – падает ударение, можно выявить довольно строгую систему. Вот несколько примеров.

Если в форме 2-го лица единственного числа настоящего времени глагола ударение падает на окончание, то в прочих формах настоящего времени данного глагола, кроме формы 1-го лица единственного числа, под ударением тот же слог основы. Это значит, что если нормой «разрешено» только ударение *повтори́шь*, то «запрещено» *повто́рим* или *повто́рят*. А если правильно *кру́жишь* и *кружи́шь*, то *кру́жит* и *кружи́т*, *кру́жите* и *кружи́те* тоже будет правильно.

Если в форме именительного падежа единственного числа существительного женского рода ударение на окончании, то в форме родительного падежа единственного числа этого слова оно не может перейти на основу, т. е. когда «разрешено» *праща́*, то «запрещено» *пра́щи*.

Если в форме женского рода краткого страдательного причастия прошедшего времени под ударением основа, то в формах среднего рода и множественного числа этого причастия под ударением тот же слог. Например, когда правильно *предвосхи́щена*, то неправильно *предвосхи́щено* и *предвосхи́щены*.

Еще примеры. В современном русском языке нет таких существительных женского рода, у которых во всех падежных формах единственного числа ударение падает на основу, а во всех падежных формах множественного числа – на окончание. Среди прилагательных невозможно найти такие, у которых в полных формах ударение стояло бы на окончании, а во всех кратких формах – на основе. Примеры можно было бы продолжить.

В русском языке выделяется несколько стандартных схем распределения ударения между основой и окончанием в формах слов, относящихся к определенной части речи. Такие схемы называются типами ударения, или акцентными типами.

Типология ударений русских слов подробно разработана в науке, но остается востребованной в практике преподавания русского языка. Между тем знакомство с ней важно не только для специалистов-филологов, но и для преподавателей русского языка, для пропагандистов культуры русской речи, для учащихся, склонных к углубленному изучению родного языка, а также для всех, кто интересуется не только тем, как правильно, но и почему правильно говорить так или иначе. Сведения об акцентных типах, во-первых, актуальны с точки зрения дедуктивного

подхода в обучении языку, т. е. от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Во-вторых, на основе типов ударения можно компактно сформулировать довольно громоздкие правила и закономерности постановки ударения, обусловленные словообразовательной структурой слова. Однако описание и конкретных акцентных типов, и особенностей их исторического формирования, и конкретных правил постановки ударения – это тема отдельных статей. А сейчас мы хотели бы продемонстрировать, что русское ударение носит глубоко системный характер.

Можно задуматься над таким вопросом: а существуют ли у слов русского языка какие-либо приметы, по которым можно было бы определять их принадлежность к тому или иному типу ударения (акцентному типу)? Есть ли формальные или смысловые признаки, которые говорили бы о том, на какой слог нужно ставить ударение и как оно должно перемещаться при склонении или спряжении слова? Ведь, зная такие приметы, можно было бы избегать речевых ошибок.

Оказывается, существенное число русских слов имеет такие приметы, но они довольно необычны, и нужно еще уметь их прочесть. Информация об ударении в слове как бы присутствует, но она скрыта, свернута.

Дело в том, что ударение в русском языке служит дополнительным грамматическим средством, сопровождающим основные средства образования слов и форм слов при помощи суффиксов, приставок, соединительных гласных, окончаний.

Приведем простой пример. Если спросить неспециалиста, какое ударение в слове *бирманский*, ответ почти наверняка будет *би́рманский*. Это предсказуемо, поскольку слово не так уж часто звучит в нашей речи и влияние аналогии со словом *Би́рма* почти неизбежно. Однако у поэта Гумилева встречаем *бирма́нский*. Только ударение *бирма́нский* рекомендуют и все словари современного русского языка. Почему? Потому что поэт остро чувствует слово, а специалист видит в нем тот самый «ярлык» – суффикс *-анск-*. Лингвист знает, что прилагательные, образованные с помощью суффикса *-анск-* от основ существительных, имеют ударение на этом суффиксе, независимо от места ударения в исходном слове, ср.: *Перу́* – *перуа́нский*, *Аме́рика* – *америка́нский*, *Никара́гуа* – *никарагуа́нский*, *республика* – *республика́нский* и т. д.

Еще один пример. Говорящие ошибаются, делая ударение *подки́слить*. Для лингвиста в морфемном составе данного слова заключена важная информация и о том, какое ударение должно быть в инфинитиве, и об ударении в других формах этого слова, и об ударении в однокоренных словах. Прежде всего это глагол, производный от *кисли́ть*, а большинство глаголов, образованных с помощью суффикса *-и-* от основ

прилагательных, имеют в инфинитиве ударение на этом суффиксе и относятся к так называемому акцентному типу В/А, если у исходных прилагательных есть хотя бы одна форма с ударным окончанием, – в данном случае это, например, форма *кисла́*. К этому же акцентному типу В/А относятся и производные приставочные глаголы *закисли́ть*, *перекисли́ть*, *окисли́ть* (при варианте *оки́слить*). Стало быть, в формах настоящего и будущего простого времени всех этих глаголов ударение падает на окончание: *подкислю́*, *перекисли́шь*; а в формах прошедшего времени оно стоит на последнем слоге основы: *подкисли́л*, *перекисли́ла*. В свою очередь, знание о принадлежности этого глагола к акцентному типу В/А – «ключ» к трудным формам страдательных причастий прошедшего времени. По правилу, имеющему, правда, исключения, полные формы причастий таких глаголов несут ударение на суффиксе: *подкисле́нный*, *перекисле́нный*; ударение же на суффиксе - *ённ*- – знак того, что, например, в краткой форме женского рода ударение надо ставить на окончание – *закислена́*. Это только часть информации. Достаточно сказать, что форма мужского рода прошедшего времени – «мостик» к форме действительного причастия прошедшего времени, которую редко приводят словари: если *подкисли́л*, то *подкисли́вший*, а не *подкисливший*.

Можно, однако, вернуться к началу этих рассуждений и спросить: откуда известно, что в кратком прилагательном *кисла́* ударение падает на окончание? Ведь именно в кратких формах прилагательных часто делают неправильное ударение. Лингвист ответит, что и к этой форме женского рода есть «ключик» – форма сравнительной степени *кислее́*, в которой трудно ошибиться. Если в такой форме ударение на суффиксе, а основа прилагательного не оканчивается на *к*, *г*, *х*, то в краткой форме женского рода можно смело ставить ударение на окончание. Правда, и здесь есть исключения, но их немного.

Итак, по одной только форме сравнительной степени прилагательного лингвист может реконструировать ударения в целых словообразовательных гнездах и парадигмах (наборах форм слова). Это свидетельство того, что русское ударение – далеко не такая беспорядочная стихия, какой представляется многим.

Закономерности и правила постановки ударения, обусловленные словообразовательной структурой слов, довольно сложны и тонки. И конечно, они не предназначены для заучивания. Однако это очень ценные справочные материалы. Они помогут в тех случаях, когда потребуется не просто сообщить какова норма ударения в том или ином слове, но и привести лингвистическое обоснование этой нормы, истолковать ее, – убеждение и аргументация часто действуют лучше, чем запрет. Они помогут осмыслить и причины распространенных ошибок ударения, неустойчивости нормы. С этой точки зрения они полезны для расширения знаний о культуре русской речи и всех специалистов.

Гохберг О. С., Новикова О. Ю.

ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ

Интонация сложных предложений отличается богатством и многообразием. Ритмо-мелодическая сторона предложений при изучении синтаксиса должна интересовать словесника не в меньшей мере, чем пунктуация. Ведь это один из главных вопросов развития речи. В настоящей статье делается попытка наметить некоторые формы работы по наблюдению над интонацией при изучении сложных предложений.

Для работы мы взяли рассказ А. М. Горького «Старуха Изергиль». При анализе рассказа, стиль которого выдержан в романтически-приподнятом тоне, мы старались обратить внимание учащихся на средства интонационной выразительности, которыми широко пользуется автор. Свои наблюдения мы проводили, анализируя текст легенды о Данко. Привожу для примера работу над предложением:

А лес все пел свою мрачную песню, и гром гремел, и лил дождь.

Высокая патетика здесь достигается своеобразным интонационным оформлением мыслей. Автор использует многосоюзие, а также размещает определенным образом главные члены во втором и третьем предложениях. Так, во втором предложении подлежащее стоит на первом месте, а в третьем оно отнесено на конец предложения. И это не случайно. Заканчивая собой высказывание, подлежащие усиливает тем самым ритмо-мелодическую сторону фразы.

Не менее интересно и другое наблюдение. В авторской речи, там, где изображается пейзаж степи, есть такое предложение:

В степи печально посвистывали суслики, в листве винограда дрожал стеклянный стрекот кузнечиков, листва вздыхала и шепталась, полный диск луны раньше кроваво-красный, бледнел, удаляясь от земли, бледнел и все обильнее лил на степь голубоватую мглу...

Процитированная фраза ритмически стройна и музыкальна. Учащиеся это чувствуют уже при чтении, а во время анализа они быстро сами открывают «секрет» мастерства автора. Оказывается, что в первых двух предложениях подлежащие стоят после сказуемых, в других двух они занимают препозитивное положение. И это самая важная сторона интонационного рисунка предложения, который можно определить как ритмическую симметрию.

Опыт показывает, что наблюдения подобного рода не только обостряют стилистическое «чутье» учащихся, но и способствуют лучшему усвоению пунктуации.

Рассмотрим еще некоторые случаи наблюдений над интонацией сложного предложения, которые уже непосредственно помогают

обучению правильной постановке знаков препинания. Нам кажется, что объяснение употребления точки с запятой в сложном предложении нужно поставить на интонационную основу. Учащимся прежде всего следует сообщить, что пауза, сопровождающая точку с запятой, значительно больше по длительности, чем соответствующие остановки на запятых. Помимо того, на точке с запятой голос понижается почти как при точке. Отсюда можно говорить о целой паузе, условно обозначаемой знаком ||, и ее половине |. Интонационный разбор, проводимый в плане правильного определения пауз, приносит обычно большую пользу. Возьмём ряд предложений и определим в них характер пауз.

Около дома летали ласточки, | свившие гнезда на кровле; || в саду и роще водились малиновки, | иволги, чижьи и щеглы, || а по ночам щелкали соловьи.

Только что поднялось усталое сентябрьское солнце; || его белые лучи то гаснут в облаках, | то серебряным веером падают в овраг ко мне.

Мокрый снег тает на лице, | светлых усах и короткой бороде, | заползает к нему за шею; || сырость добирается до его легких, | но он не замечает этого.

Правильное чтение таких предложений (во время диктовок) способствуют быстрому пониманию их структуры, и точка с запятой перестает быть камнем преткновения для учащихся. Правда, гораздо сложнее обстоит дело при выполнении учащимися самостоятельных работ. Однако и здесь интонация, «звучащая» во внутренней речи и подкрепляемая наблюдениями над смыслом высказывания, продолжает делать свое дело.

Самыми трудными для наблюдений оказываются предложения, где точка с запятой ставится между короткими предложениями.

В эту минуту мятежники набежали на нас и ворвались в крепость. Барабан умолк; || гарнизон бросил ружья; || меня сшибли с ног, но я встал и вместе с мятежниками вошел в крепость.

В таких предложениях большое значения имеет понижение голоса на точке с запятой в отличие от свойственного запятой повышения голоса.

Хочется еще вкратце остановиться на двух наиболее трудных случаях постановки знаков препинания. Первый случай – конструкция с придаточным предложением, занимающим срединное положение и стоящим перед союзом *и*, который является связующим звеном двух однородных сказуемых главного предложения:

Смотрит Сережа, как бежит река, и не может не думать о прошедшем дне.

Учащиеся обычно не ставят запятой в конце придаточного предложения по ошибочной аналогии с теми случаями, когда одиночный

союз соединяет два однородных члена. Интонационный разбор, подкрепляемый разбором грамматическим, и на этот раз служит хорошим средством преодоления этой ошибки. Сначала учащимся обычно предлагается сделать интонационный разбор главного предложения, взятого изолированно.

Смотрит Сережа и не может не думать о прошедшем дне.

В данном случае отмечается едва заметная логическая пауза перед союзом *и*, причем для постановки знака препинания в указанном месте нет никаких оснований, что легко доказывается структурным анализом этой фразы.

Затем ведутся наблюдения над интонацией предложения в целом. Картина резко меняется: вместо одной слабо выраженной логической паузы в речевом потоке четко слышны две значительные паузы, соответствующие знакам препинания.

Смотрит Сережа, как бежит река, и не может не думать о прошедшем дне.

Правильная постановка пауз и грамматический разбор помогут учащимся верно поставить знаки препинания.

Довольно часто встречается и другая ошибка: постановка знака препинания при распространённом обороте с предлогами и предложными выражениями (*после, по окончании, по прошествии* и т. д.):

После окончания доклада начались оживленные прения.

По истечении трех дней товарищ явился к нему за книгой.

Конечно, здесь исправить ошибку поможет и синтаксический разбор, т. е. сопоставление двух легко смешиваемых грамматических явлений – простого предложения, имеющего в своем составе распространенный временной оборот, со сложным предложением, в состав которого входит придаточное временное: *После окончания доклада начались оживленные прения* и *Когда окончился доклад, начались оживленные прения.*

Наблюдения над интонацией и здесь не будут излишними. Достаточно указать, что в первом случае пауза выражена менее ярко, чем во втором. К тому же общий тон конца временного оборота в простом предложении намного ниже, чем звучание заключительного слова придаточного предложения.

Таким образом, работа по наблюдению над интонацией сложного предложения, его ритмомелодикой, в целом ряде случаев оказывается эффективным средством в выяснении особенностей той или иной речевой конструкции, в обосновании того или иного знака препинания.

Гохберг О. С., Руденко О. А.

ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

При изучении темы «Однородные члены предложения» наблюдения над интонацией также могут помочь в работе учителя. Прежде всего при объяснении учащимся значения самого термина «Однородные члены предложения» следует показывать не только их грамматическую однородность, но и однородность интонационную. Для этой цели может послужить такой пример: *В комнате сидели бабушка, мой брат – пятилетний Петя, сестра Нина и я.*

Если учащиеся лишь формально усвоят, что однородные члены отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же слову, они едва ли сумеют быстро разобраться в конструкции выше приведенного предложения. Если это предложение дается без пунктуации и у учащихся спрашивают, сколько здесь подлежащих, то отдельные из них отвечают: «Пять». Правильное, выразительное чтение предложения сразу же вносит ясность в разбираемый вопрос, а детальный разбор того, какой акцентный вес имеют в предложении его члены, окончательно утверждает учащихся в мнении, что однородные члены равноправны и грамматически, и интонационно.

Для проведения подобной работы с учащимися учитель может найти много материала в работе Г. П. Фирсова «Выразительное чтение на уроках русского языка». Пользуясь терминологией и условными обозначениями, взятыми из этой работы, покажем наглядно интонационную равнозначность однородных членов. *В комнате сидели бабушка, мой старший брат – пятилетний Петя, сестра Нина и я.* Если же изменить акцентный вес слов *пятилетний Петя* и поставить их в один интонационный ряд с подлежащими, то они станут однородными членами. *В комнате сидели бабушка, мой брат, пятилетний Петя, сестра Нина и я.*

С целью закрепления материала может быть дано, например, такое задание.

Расставить знаки препинания, выделив однородные члены в предложении: *Среди нас были Федор Черных геофизик начальник и парторг станции Валерий Петровский метеоролог Абрам Исаич Старк врач Яков Ставраки радист Алексей Богучаров механик и капитан Иван Павлович Макаров.*

Выполнение таких заданий позволяет учащимся лучше осознать, в чем состоит интонационная особенность предложений с однородными членами, а это в свою очередь благотворно сказывается не только на закреплении навыков пунктуации, но и на улучшении техники выразительного чтения.

Известно, что учащихся больше всего затрудняет расстановка знаков препинания при однородных и неоднородных определениях.

В упоминавшейся нами работе Г. П. Фирсова хорошо проанализированы и интонационные особенности предложений с однородными и неоднородными определениями. Здесь приводится одно очень верное замечание: «Если два прилагательных являются неоднородными определениями, то первое из них имеет почти одинаковый акцентный вес с существительным, а второе – несколько меньший» [2, с. 25]. *Густые белокурые волосы прекрасного пепельного цвета расходились двумя тщательно причесанными полукругами из-под узкой алой повязки.* И наоборот: «Два или несколько прилагательных, стоящих в одинаковом смысловом отношении к определенному существительному, обладают обычно равным с ним акцентным весом» [2, с. 26]. *Молодой, стройный клен красиво раскинул свои легкие ветви.*

Обычно методические пособия рекомендуют при определении однородности или неоднородности определений руководствоваться следующим положением. Если определения неоднородны, то первое из них относится не только к существительному, но и ко всем определениям, стоящим после него. *В вечерних сумерках показался большой одноэтажный дом с ржавой железной крышей и с темными окнами.* *Большой* – не только дом, но и *одноэтажный дом*, *ржавая крыша* в то же время и *железная*.

Подобные наблюдения, несомненно, полезны для закрепления навыков пунктуации, но они подчас оказываются трудными. На помощь в таких случаях могут прийти наблюдения над интонацией. Нетрудно заметить, что если перед существительным стоит одно определение, то оно при произнесении интонационно сливается с определяемым словом, т. е. стоит с ним в одном речевом звене.

Наступила дождливая осень. Белый пар по лугам расстилается.

Если впереди этого единого интонационного комплекса поставить определение, характеризующее предмет с какой-либо другой стороны, то распадаения всего речевого такта на два звена все равно наблюдаться не будет. *Маша привезла из города иллюстрированные журналы. Маша привезла из города новые иллюстрированные журналы.*

При вычерчивании схемы предложения прилагательное, имеющее меньший акцентный вес, можно поместить в нижнем ряду, что будет как раз показывать, насколько оно интонационно слабее первого определения. *Маша привезла из города новые журналы, иллюстрированные.* Если же определения однородны, то каждое из них находится в разных речевых звеньях и имеет одинаковый с определяемым существительным акцентный вес. *Наступила дождливая, грязная, темная осень.*

Разбивка на речевые звенья, нахождение акцентного веса слов,

умение отнести первое из неоднородных определений ко всему речевому комплексу (существительному с другими определениями) – все это помогает учащимся лучше уяснить сущность однородных и неоднородных определений. В отдельных случаях далекие на первый взгляд по своему значению определения могут в соответствии с требованиями смысла речи объединяться особой уточняющей интонацией в ряд слов, имеющих одинаковый акцентный вес. Все это учащимся нередко сообщается, но без достаточного количества упражнений, связанных с наблюдениями над интонацией.

При внимательном наблюдении над предложением: *Мне нужна другая интересная книга* обнаруживается, что у каждого из двух определений здесь различный акцентный вес, а смысл фразы состоит в том, что спрашивающий, прочитав одну интересную книгу, хочет получить другую такую же. В данном случае определение *другая* будет относиться ко всему сочетанию *интересная книга*. Если же понадобится выразить пожелание, чтобы книга была другая и непременно интересная, так как первая не отвечала этим требованиям, то мы должны несколько изменить интонацию фразы: *Мне нужна другая, интересная книга*.

Сопоставляя интонацию второго варианта предложения с первым, учащиеся без всякого труда заметят, что смысл высказывания изменился благодаря изменению интонации, т. е. появлению значительной паузы между определениями и увеличению акцентного веса второго атрибутивного члена.

Знаки препинания между однородными членами при их союзном перечислении усваиваются учащимися сравнительно легко. Однако в этом случае следует уделить внимание работе над интонационной стороной речи и поговорить о наблюдениях над средствами, которые в той или иной мере усиливают эффективность использования однородных членов. Здесь имеется в виду прежде всего так называемое многосоюзие. Многосоюзие обычно противопоставляется бессоюзью. Если первое, отличаясь обилием союзов, замедляет речь, то второе, наоборот, придает речи быстроту, энергичность. Например, во время анализа языка отрывка из поэмы А. С. Пушкина «Полтава» можно показать учащимся пример удачного использования бессоюзия в целях придания речи экспрессивных оттенков. *Швед, русский колет, рубит, режет. Бой барабанный, клики, скрежет.*

Наблюдения над словесной выразительностью покажут, что паузы в целом довольно ускорены, лексические ударения сильно акцентированы. С помощью всех этих средств создается выразительная динамическая батальная картина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Старкевич М. М. Работа над выразительным чтением при изучении русского языка / М. М. Старкевич. – М. : Просвещение, 1964. – 120 с.
2. Фирсов Г. П. Выразительное чтение на уроках русского языка / Г. П. Фирсов. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 50 с.

Гохберг О. С., Синельченко Ю. В.

РАБОТА НАД АКЦЕНТОЛОГИЕЙ В ШКОЛЕ

Дикторы радио и телевидения старой школы, произнося тексты, строго следовали орфоэпическим нормам русского языка, служили проводниками речевой культуры. Ошибки нынешних журналистов, заменивших дикторов старой школы, давно получили распространение. Речевые, в том числе и акцентологические, ошибки проникают в устную речь, поскольку слово, услышанное в теле – или радиоэфире, подхватывается и разносится очень быстро.

Халатное отношение к слову, засорение русской речи просторечными словами и жаргонизмам, ошибочные синтаксические конструкции в СМИ приводят к тому, что основным критерием правильности / неправильности для рядовых носителей языка становится не норма, а понятие: «Все так говорят!»

Отклонение от нормативного ударения в ряде слов («доку[́]менты», «по[́]ртфель») уже вызывает адекватную ответную реакцию (смех, раздражение) у большинства носителей русского языка. Однако молодые люди часто делают орфоэпические ошибки в таких словах, как *свёкла*, *сливовый*, *звони́т*, *сироты*, не допускающих вариативного произношения.

Школьный курс русского языка уделяет мало внимания правильной постановке ударения. Понятно, что не всем выпускникам школы придется работать с письменными текстами, составляя их сообразно нормам литературного языка, но устная речь, как лакмусовая бумажка, покажет и уровень речевой культуры человека, и – как следствие – уровень его общей культуры.

Предлагаемый нами материал представляет собой тексты с «трудными» словами, обилие которых отчасти повлияло на содержательную сторону текста. Ситуации, приводимые ниже, не только смешат слушателей, но и дают возможность непринужденно запомнить нормативную постановку ударения. Веселая минутка на занятии никогда не будет помехой. «Учиться будем весело, чтоб хорошо учиться».

С текстами можно работать по 3-5 минут на нескольких занятиях, расширяя работу над лексикой, лексическим и фразеологическим значениями (*мизантроп*, *суета сует*), орфоэпическими нормами (*же* / *жёлчный*, *гренадер* / *ёр*, *Саввична* / *Саввишина*), нормами лексической сочетаемости, синтаксического управления, образования глагольных форм причастий и деепричастий с нормативным ударением в этих формах (*балова́ть* – *балова́нный*, *балу́я*; *избалова́ть* – *избалова́нный*, *избалова́в*) и т. д. Тексты никоим образом не претендуют на роль обязательных, они не сдерживают инициативы учителя и не диктуют ему однозначных решений. Структура текстов открыта: учитель может менять их, добавлять

или сокращать лексическое наполнение, дозировать учебный материал, распределяя его поурочно. Творческий потенциал каждого учителя позволит улучшить предлагаемый материал и внести в него коррективы.

При составлении текстов мы опирались на произносительные нормы, зафиксированные в «Словаре трудностей произношения и ударения» К. С. Горбачевича (СПб., 2000).

1. Український легкоатлет. Избалованный вниманием, уморённый бесцеремонными журналистами, находился в состоянии полудремоты, когда в дверь гостиничного номера позвонили. Украинец поднял жалюзи и в приступе мизантропии, теряясь в догадках, кто же звонит, пошел открывать. На пороге стояла женщина гренадерского роста, держа в руках коробку с медикаментами.

– Я из диспансера. В ряде областей зафиксирована вспышка коклюша. Моё намерение – сделать вам прививку.

– У меня предрасположение к аллергии, лучше я сделаю флюорографию, – ответил спортсмен с явным желанием выпроводить нежданную гостью.

– Я не уйду, – упёрлась женщина. – Не возьму греха на душу. Один тоже так сопротивлялся, а через неделю – некролог и несколько сирот. Что в таком случае остается диспансеру? Выразить соболезнование?

Натиску пришлось уступить. Представительница диспансера, в блекло-голубом (доп. *блекло*) медицинском халатике, мастерски откупорила на столе флаконы с лекарством, потом взял пациента за руку и начала вводить лекарство.

– Тщательнее, пожалуйста, – попросил он, – осторожно, а то у меня будут синяки на локте.

– Загодя ничего нельзя знать, – парировала она, – но я предприняла меры, чтобы не осталось ни следа. А от аллергии вам поможет сливовый или грушевый сок. В крайнем случае, айвовый или вишнёвый. Свёклу тоже ешьте. Все. Теперь вы должны уведомить спорткомитет, что не сможете принять участие в финальных соревнованиях. Ну, а меня обязательно премируют! До свидания! – и она стала ретироваться к выходу.

2. Жёлчный (доп. желчный) старик из 56-й квартиры, бывший столяр и завсегда́тай шахматного клуба, ранним августовским утром с грохотом выбросил в мусоропровод старую туфлю с явным намерением разбудить весь дом. Он давно вел тяжбу с жильцами дома и всего квартала, и каждый квартал составлял подробный отчет самому себе о своих действиях. Соглядата́тай старика, избалованный ветчиной кот, знавший толк в гастрономии, ходил по водосточному желобу, а потом перешел по перекинутой жёрдочке на крышу соседнего дома.

Какая корысть старику бряцать железом по утрам под дверями

соседей? Он делает это просто так. Назло́. Ему было, например, завидо́, что к коммивояжэру из 55-й квартиры приходит в гости танцовщица из кабаре, а у экспэрта этажом ниже отбоя нет от клиентов. На самом деле, он и не экспэрт вовсе, а знахарь. Жилец из 54-й, в прошлом колхозный дояр, активно продает сливовый сок, объясняя это тем, что слива у тещи в саду обильно плодоно́сит и плоды некуда девать. Его жена сидит на яблочной и вишне́вой диете, но вид у нее далеко не заморённый. Дрессировщик из 50-й держит дома се́тчатого питона, кормит эту нечисть творого́м. (Старик запамятовл: у дрессировщика не пито́н, а гюрза́. И потчуе́т он ее хлебом, нарезанным толстыми ломтя́ми и по́литым (доп. *поли́тым*) оливковым маслом. (Ломо́ть хлеба – на неделю).

Себя же старик от нападок жильцов оберегает: пломбиру́ет дверь, заку́поривает окна. Борот́ся со стариком невозможно: не помогают ни сбор подписей под ходатайством в соответствующие органы, ни угрозы. Жильцы уве́домили управдома Арину Саввичну [шн], но та приняла сторону старика. Когда наступит конец мытарства́м жильцов? Кто облегчи́т их жизнь?

3. Как правильно?

(Справочный материал для учащихся)

1. Пла́нерный или пла́нерный? Многие знают, что это слово разные люди произносят по-разному.

Существительное пла́нер точно соответствует французскому ударению, которое всегда прикреплено к последнему слогу. Однако в обыденной речи издавна произносится на русский лад пла́нер.

От традиционного, нормативного *пла́нер* образуются слова *пла́нерный*, *пла́нерная*, а от разговорного *пла́нер* – *пла́нерный*, *пла́нерская*.

2. Кре́мень или кремёнь? Где следует поставить ударение в этом слове?

В литературном русском языке слово в именительном падеже единственного числа имеет ударение на втором от начала слоге: креме́нь.

Ударение в слове *креме́нь* – подвижное. В косвенных падежах единственного и во всех падежах множественного числа оно падает на окончание: кремня́, кремнё́м, о кремне́, кремни́, кремня́ми, о кремнях.

В современном просторечии и в профессиональной речи встречается иное ударение в этом слове – постоянное (фиксированное, неподвижное), на первом от начала слоге: креме́нь, кре́мня; множественное *кре́мни*; говорят, например, *кре́мни для зажигалок*.

Такое нелитературное произношение в профессиональной речи, в просторечии возникает, по-видимому, не без влияния ложной аналогии с однокоренными словами кре́мний, кре́мниевый, в которых ударение стоит на первом от начала слоге и является неподвижным.

Образованные от слова *креме́нь* существительные и прилагательные

также не допускают ударения на первом от начала слоге, следует говорить: *кремнёвый* и *кремнево́й*, а не «кремневый»; *кремни́стый*, а не «кремнистый»; вспомните у М. Ю. Лермонтова «сквозь туман кремни́стый путь блестит...»

3. Побелённый или побеленный? Как правильно сказать: *побелённый потолок* или *побеленный потолок*?

В соответствии с орфоэпическими нормами современного русского литературного языка, ударение в причастии (и прилагательном) по глаголу *побелить* стоит на втором от конца слоге: побелить – побелённый, точно так же, как например, зачернить – зачернённый, наклонить – наклонённый, закруглить – закруглённый.

Так же, как побелённый, произносятся другие слова того же корня: забелённый (например, забелённые сметаной щи), убелённый (например, убелённый сединами старец).

Ударение побеленный нередко, однако литературной нормой оно отвергается. Неправильное ударение *побеленный* вместо *побелённый* возникает в живой разговорной речи под влиянием ложной аналогии с такими словообразовательными парами, как повалить – повáленный, погасить – погáшенный и т. п.

Словари-справочники современного русского языка в рекомендациях орфоэпической нормы для причастия (прилагательного) по глаголу побелить приводят лишь одну форму – побелённый. Обычно эта форма сопровождается запретительной пометой: «не побеленный».

А каковы нормы ударения в кратких формах этого причастия?

Как правильно сказать: потолок побелён или потолок побелен? Стена дома побелена́ или побелена? Окно побелено́ или побелено?

Запомним: в мужском и женском роде ударение падает на последний слог: потолок побелён, стенка побелена́. В среднем роде и во множественном числе в современной речи формы с ударением на корневой части слова: окно побелено, стены побелены. Эта норма ударения активно вытесняет старую норму – с ударением на окончании в формах среднего рода и множественного числа кратких причастий. Современные словари-справочники расценивают ударения «окно побелено́» или «стены побелены́» как устаревающие, выходящие из употребления.

Ударения в причастиях и их формах в русском языке непостоянны, разноместны. Во всех случаях затруднений необходимо поэтому обращаться к нормативным пособиям, словарям трудностей и правильностей, орфоэпическим словарям.

Гохберг О. С., Сорокина В. А.

ИНТОНАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНЫХ СЛОВ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЕ

Учащиеся нередко принимают за вводные слова разные обстоятельства и некоторые союзы. Это объясняется во многих случаях и тем, что не учитывается характерная интонация вводных слов.

Не имея целью вдаваться в подробности при рассмотрении этого вопроса, мы остановимся на отдельных наблюдениях над интонацией вводных слов, используемых для выражения различных отношений между мыслями. Сюда прежде всего относятся слова: *так, например, следовательно, одним словом, во-первых, во-вторых, наконец, однако* и т. п. За интонацией этих слов лучше всего наблюдать в процессе анализа связного текста, так как в контексте проявляется не только их логико-стилистическая роль, но и интонационные особенности. Целесообразно для таких наблюдений брать образцы речи научной или публицистической. Можно, к примеру, взять для наблюдений такой текст:

...Такого ужасного поражения русские никогда не знали. Воодушевленные победой над Игорем, половецкие ханы Гза и Кончак вторглись в пределы Русской земли и подвергли ее большому опустошению.

Таким образом, неудача похода Игоря была вдвойне тяжела для Руси. Во-первых, потому, что войско самого Игоря было совершенно разгромлено, во-вторых, потому, что победа над русскими воодушевила половцев, притихших было после похода Святослава, и вызвала их набег на Русь.

Здесь вводные слова *таким образом* служат для связи высказанных мыслей, причем вторая мысль обобщает первую. Отсюда своеобразная обобщающая интонация этих вводных слов, которая как бы соединяет воедино все мысли, выраженные в обоих абзацах. Стоит опустить вводные слова, как сразу же возникает разрыв между мыслями, характерный для плохо связанных между собой фраз. Здесь и становится ясным, что в качестве связующего звена между мыслями, абзацами, частями текста выступают не только вводные слова как таковые, но и их звуковое выражение, т. е. интонация, а вводные слова как лексическая единица в данном случае не имеют большого значения, поэтому их легко заменить другими выражениями: *по этой причине, поэтому, оттого, отсюда вытекает, что* и др. Однако предложение с вводными словами *таким образом* все же следует признавать лучшим стилистическим вариантом.

Во втором абзаце приведенного нами текста автор использовал вводные слова *во-первых* и *во-вторых*, которые, как известно, относятся к типу слов, указывающих на порядок высказанных мыслей. Учащимся

следует показать интонационные особенности и этого типа вводных слов, то есть то, какие мысли автор хочет особо подчеркнуть вводными словами. Если вводные слова пропустить или заменить, учащиеся быстро заметят, что изменился характер высказывания и общий ритмический рисунок фразы.

Таким образом, неудача похода Игоря была вдвойне тяжела для Руси. Тяжела *потому*, что войско Игоря было совершенно разгромлено, и *потому*, что победа над русскими воодушевила половцев, притихших было после похода Святослава, и вызвала их набег на Русь.

В этом варианте из-за отсутствия вводных слов нет четкого разграничения тяжелых последствий неудачного похода Игоря. Перечислительная интонация, которая ясно звучала в первом варианте текста, во втором варианте значительно ослабла.

Такие наблюдения полезно проводить с учащимися для того, чтобы они упражнялись не только в пунктуации, но и в стилистике. В своих сочинениях по литературе, в устных или письменных высказываниях по другим предметам, наконец, в публичных выступлениях они тем свободнее используют вводные слова, чем лучше знают правила их употребления.

Обычно трудно усваивается постановка знаков препинания при слове *наконец*, которое многие ученики в любом случае принимают за вводное слово. Наблюдения над интонацией могут здесь очень помочь. Возьмем для разбора такое предложение:

Когда делаешь утреннюю зарядку, необходимо, во-первых, предварительно хорошо проветрить комнату, во-вторых, во время упражнений соблюдать правильное дыхание, *наконец*, по окончании зарядки обтереться холодной водой.

Здесь первые два вводных слова подчеркивают перечисление, а последнее слово *наконец*, имея особую концевую интонацию, показывает, что перечисление мыслей закончено. В этом случае *наконец* является вводным словом, так как указывает на связь мыслей, а не является эквивалентом слов *под конец*, *напоследок*, *в результате всего* (*Наконец он приехал и т. п.*).

Есть в языке и такие вводные слова, которые создают в предложении интонацию, свойственную уступительным предложениям (*однако, правда*). Они же могут быть использованы и в других значениях: слово *однако* бывает союзом, а *правда* – членом предложения. Последнее обстоятельство затрудняет изучение пунктуации в тех случаях, когда эти слова используются в качестве вводных слов. На помощь приходят опять-таки наблюдения над интонацией.

В поговорке *Правда глаза колет* слово *правда* является главным членом. Оно имеет соответствующий подлежащему акцентный вес и не вычленяется ритмически из общего речевого потока. Эта же фраза в

соответствии с определенным содержанием может быть интонационно значительно изменена. Слово *правда* может быть придана особая интонация уступки, ритм несколько ускорен и после его произнесения сделана пауза. Например, больной, рассказывая о своем выздоровлении, как бы мимоходом заявляет: *Правда, глаза колет, т. е.: Я вообще здоров, хотя временами болят глаза.* В данном случае *правда* будет являться вводным словом.

Таким своеобразным «интонационным эквивалентом» уступительного предложения будет и фраза с вводным словом *однако*, но это слово может приобрести интонацию уступки лишь в том случае, если находится не в самом начале предложения.

Самолет уже должен был давно приземлиться, с востока, однако, не было слышно ни одного звука.

Если же слово *однако* поставить в самом начале второго предложения, то оно будет равнозначно союзу *но*: *Самолет уже должен был давно приземлиться, однако (но) с востока не было слышно ни одного звука.*

Синтаксически многозначны и некоторые другие слова: *напротив*, *наоборот* и т. п. Как члены предложения они являются носителями различного смысла, как вводные слова – синонимичны. Их всегда сопровождает ярко выраженная интонация «противительности».

Проигрыш не обескуражил шахматиста, наоборот, он заставил его в дальнейшем играть более вдумчиво. Он не рассердился за то, что над ним подшутили, а, напротив, рассмеялся.

Если наблюдения над интонацией очень помогают при изучении вводных слов, то они бывают еще более полезными при изучении вводных предложений.

Известно, что вводные предложения можно отличить прежде всего по их особой интонации, выражающейся в заметном ускорении темпа, а также в понижении тона. Например, в предложении *Дубечня – так называлась наша первая станция – находилась в семнадцати верстах от города.* Вводное предложение *так называлась наша первая станция* произносится с ускорением темпа и с изменением высоты голоса.

Вводные предложения могут быть достаточно распространены, но чаще они лаконичны.

Вводные предложения, выражающие примерно те же оттенки значений, что и вводные слова, в отличие от них стилистически более независимы. Это объясняется тем, что они разнообразнее по лексическому составу и по объему. Но основная сфера их употребления – устная речь (которую вводные предложения обогащают интонационно, придавая ей особую выразительность), а также художественная, но не книжные стили, в которых, как правило, отдается предпочтение более коротким вводным предложениям.

Гохберг О. С., Яковенко Е. Э.

ИНТОНАЦИЯ ПРИ ПРОПУСКЕ СВЯЗКИ В СОСТАВНОМ ИМЕННОМ СКАЗУЕМОМ И ПРИ ОБОСОБЛЕНИИ ПРИЛОЖЕНИЯ

Материал параграфа «Тире между подлежащим и сказуемым» не представляет для учащихся большой трудности. Дети обычно быстро усваивают правило и неплохо справляются с практическими заданиями. Однако при постановке тире они чаще всего руководствуются формальными признаками: ставят знак между подлежащим и сказуемым на месте пропущенной связки. Так обстоит дело при выполнении упражнений по учебнику. Когда же учащиеся пишут предложения под диктовку, они часто затрудняются точно определить место постановки нужного знака или вовсе не ставят его. Это происходит, на наш взгляд, потому, что ученики не разбираются в ритмомелодике предложений данного типа. Не «слышат» они зачастую тире и при выполнении творческих работ – сочинений, изложений, хотя, как показывают наблюдения, интонация того или иного вида предложения ощущается и во внутренней речи.

Отсюда можно сделать вывод, что изучение разбираемого нами синтаксического явления должно базироваться не только на анализе структурных особенностей предложения. Возьмем, например, предложение *Книга – источник знания*. При разборе правила постановки тире между подлежащим и сказуемым нужно сначала расчленить фразу на речевые звенья. Отмечаем, что здесь два речевых звена, отделяемых друг от друга ясно ощутимой паузой. Эта пауза по своей длительности очень близка к той, которая делается между двумя самостоятельными предложениями. Затем отмечаем значительное повышение тона при произнесении слова *книга*. Это повышение как бы подготавливает предупредительную интонацию, которая обозначается паузой.

Степень повышения тона перед тире почти всегда одинакова, так что вся конструкция предложения легко угадывается по первому слову (в данном случае подлежащему). Сравним интонацию слова *книга* в следующих различных по синтаксическому строю положениях.

Книга. (Повышения голоса отсутствует.)

Книга – источник знания. (Ясно ощутимое повышение тона, похожее на интонацию вопроса: *книга?*)

В вопросительном предложении слова *книга* произносится более высоким тоном и более отрывисто, в повествовательном предложении с пропущенной связкой тон ниже и речевой поток при произнесении слова несколько замедляется, словно говорящий желает предупредить, что далее последует пропуск слова.

Наблюдения над интонацией имеют не только теоретическое, но и

практическое значение и могут быть использованы для организации интересной практической работы с учащимися. Учитель произносит слово *Киев* с разной интонацией, учащиеся же, ведя наблюдения за модуляциями его голоса, записывают результаты своих наблюдений.

Киев. (Тон не повышается)

Киев? (Сильное повышение тона на последнем слоге.)

Киев... (Повышение тона более умеренное, обнаруживающее интонацию незаконченности.)

В первом случае учащиеся ставят точку, во втором – вопросительный знак, а в последнем – конструируют простое предложение с именным составным сказуемым. Например: *Киев – столица Украины.*

Такие упражнения помогают закрепить правила постановки знаков в конце предложения и заостряют внимание учеников на постановке тире вместо пропущенной связки.

Чаще всего в предложениях такого типа подлежащее состоит из одного слова или имеет одно-два зависимых слова. К сказуемому вообще тяготеет больше второстепенных членов, а в предложениях разбираемой нами конструкции это проявляется особенно ярко.

Остановимся еще на некоторых видах практических работ с учащимися, которые с успехом может организовать каждый учитель. При изучении темы «Назывные предложения» можно снова возвратиться к повторению правила постановки тире на месте пропущенной связки. Учащимся дается упражнение: ряд назывных предложений превратить в двусоставные предложения с составным именным сказуемым. Попутно проводятся наблюдения над интонацией.

Киев... Столица Украины.

Парк... Любимое место отдыха людей.

Киев – столица Украины.

Парк – любимое место отдыха людей.

Наблюдения над интонацией позволяют показать учащимся, что тире ставится неслучайно: оно как бы восполняет тот речевой «пробел», который возникает при отсутствии связки *есть*. Если же связка налицо, то тире не ставится: «*Онегин*» *есть* самое душевное произведение Пушкина, самое любимое дитя его фантазии. В этом предложении нет паузы между группами подлежащего и сказуемого.

Не ставится тире и в тех случаях, когда перед сказуемым стоит отрицание *не* или один из сравнительных союзов: *как, точно, как будто* и др.: *Пруд как блестящая сталь. Бедность не порок.* Тщательные наблюдения над звуковой стороной этих предложений показывают учащимся, что постановка тире здесь не будет оправдана интонационно.

Тире не ставится еще и в том случае, когда на месте отсутствующей связки стоит слово, не связанное с остальными членами предложения:

Иванов, без сомнения, способный ученик.

Тесно связаны с разбираемым вопросом и случаи употребления тире для выделения обособленного приложения, стоящего внутри данного предложения. Но если учащимся не разъяснить хорошо смысл разбираемого грамматического явления, если они не будут знать, с какими сходными случаями можно спутать это правило, то ошибки в работах будут встречаться вплоть до окончания школы.

Учащихся обычно затрудняет постановка знаков препинания в предложениях такого типа: *Тополев – высокий костлявый старик с длинными усами – за весь вечер не проронил ни слова. Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы – писалась более двадцати лет.*

Нередко ученики, пишущие на слух такое предложение, ставят одно тире, после подлежащего, а про второе, отграничивающее обособленное приложение от других членов, забывают. Они обычно рассуждают так: здесь тире ставится вместо пропущенной связки *есть*. Непонимание учащимися конструктивных особенностей предложения в таких случаях объясняют недостаточной работой над грамматическим разбором. Практика показывает, что и отсутствие наблюдений над интонацией наносит ущерб знаниям учащихся.

Не представляя себе четко ритмического рисунка предложения, учащиеся обычно становятся на путь искусственной постановки знаков препинания. Картина резко меняется, когда в классе начинается работа по наблюдению над интонацией.

Лучше всего начинать с повторения ранее пройденного материала. Для анализа можно взять такое предложение: *Трилогия «Хождение по мукам» – одно крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы.* Затем в предложении производятся некоторые конструктивные изменения. Читая фразу, делаем в конце речевого потока не понижение, а, наоборот, повышение. *Трилогия «Хождение по мукам» – одно из крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы...* Замечаем, что одно лишь простое повышение голоса в конце предложения ведет к изменению конструкции предложения в целом. Возникает как бы сама собой некоторая незаконченность фразы, которую можно устранить лишь добавив новые члены. И вот для того, чтобы наступило ритмичное равновесие, эти члены добавляются. *Трилогия «Хождение по мукам» – одно из крупнейших, популярнейших произведений художественной прозы – писалась более двадцати лет.*

Учащимся следует показать, что в синтаксической конструкции данного типа обычно отмечается два повышения голоса и две паузы, соответствующие началу и концу обособленного оборота. Появление второго повышения и второй паузы влечет за собой не только добавление

новых членов предложения, но и коренное изменение синтаксической функции отдельных слов. Учащиеся с большим интересом узнают, что в предложении, с которым они производят описанные выше операции, одно слово передает другому функции сказуемого, превращаясь при этом в приложение.

Гринько І. М.

ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ СПІВПРАЦІ УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ

*... Той народ, який першим реалізує можливості
цифрових комунікацій і введе їх до навчальної
методики, очолюватиме світовий освітній процес...*

Гордон Драйден

Сучасний урок – це твір мистецтва, де педагог уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, його активного розумового зростання, глибокого й осмисленого засвоєння знань, формування його моральних основ. «Головне завдання кожного вчителя – досягнення високої ефективності навчального процесу», – зазначав В. Сухомлинський.

Ефективний урок визначається: високим науковим обґрунтуванням стратегії й тактики керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання; напруженою, посиленою, досконало організованою й результативною пізнавальною працею всіх учнів; ретельною діагностикою причин, що впливають на якість занять, прогнозуванням ходу й наслідків навчально-виховного процесу, вибором на цій основі досконалої технології досягнення запроектованих результатів; творчим, нестандартним підходом до розв’язання конкретних завдань відповідно до наявних умов та можливостей; обґрунтованим вибором, доцільним застосуванням необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів; диференційованим підходом до окремих груп учнів, дійовою індивідуалізацією педагогічного впливу на основі діагностики реальних можливостей, проектування конкретних зрушень, контролю запланованих результатів; ефективним використанням кожної робочої хвилини навчального заняття; – атмосферою, змагання, діловитості, стимулювання, дружнього спілкування, високою відповідальністю усіх учасників навчально-виховного процесу за результатами спільної праці.

Підготувати і провести такий урок дуже непросто. Для цього треба і багато знати, і багато вміти, дуже хотіти, відповідально ставитися до своїх учительських обов’язків, а найбільше – вийти на новий рівень педагогічного мислення. Реалізація прагнення провести завтрашній урок краще від сьогоднішнього починається з підготовки, а обґрунтованість

намірів визначається наслідками педагогічної акмеології.

Ефективним є той живий, швидкий урок на якому всім цікаво вчитися, на якому так організована робота, що жоден учень не залишиться без роботи і уваги, всі працюють, добре розібрались і засвоїли матеріал уроку, виконали кілька видів роботи, всі чи майже всі отримали оцінку.

Звичайно, для підвищення ефективності уроку ми постійно маємо вдосконалювати, урізноманітнювати відомі нам методи навчання, шукати засоби, які сприяли засвоєнню знань. Ми не повинні стояти на місці, бо це вимога часу, від цих компонентів залежить ефективність уроку. А коли закінчився урок, а дитячі очі світяться ... ось тоді урок ефективний з різних сторін і педагогічної і людської.

Аспекти ефективності сучасного уроку які залежать від учителя: педагогічна майстерність, якісна методична підготовка, знання технологій, методів, прийомів навчання, уміння спілкуватися з учнями, знання вікових особливостей учнів, використання сучасних педагогічних технологій, використання активних та інтерактивних форм роботи на уроці, вміння створити ситуацію успіху, У відношенні до учнів: любов, толерантність, уміння спілкуватися з учнями та відчувати їх проблеми

Аспекти ефективності сучасного уроку які залежать від учня: самомотивація учня та бажання вчитись; підготовка до занять; зацікавленість; уміння слухати; свідоме ставлення до навчання; активність; самоосвіта; здібності дитини. Велике значення для ефективності уроку мають правильно підібрані педагогічні технології технології.

Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат.

Інформаційно-комунікаційні технології поступово трансформують усі сфери суспільного життя, формують нові системи потреб, спосіб життя, демократизують процес навчання, роблять процес пізнання творчим, стимулюють заняття самоосвітою. Активне впровадження інформаційних технологій в усі сфери діяльності суспільства торкнулося і системи освіти. Традиційні форми навчання поступово змінюються новітніми технологіями, спрямованими на формування навичок та умінь, що відповідають вимогам суспільства. Сучасні вимоги суспільства до освіти примушують фахівців у багатьох країнах світу переглянути якість і рівень.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу навчання.

ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу

комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією.

Навчальний процес сьогодні повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуальні особливості та здібності. У зв'язку з цим зрозуміло, що в основній школі назріла гостра необхідність в адаптації вчителів до нових умов роботи, ролей і мети, що швидко змінюються. Однак цей підхід висуває нові вимоги до підготовки вчителя-предметника, ставить перед ним нові проблеми, змушує освоювати нову техніку й створювати нові методики викладання, засновані на використанні сучасних інформаційних технологій.

Практика показує, що сучасний учитель повинен упевнено володіти:

методикою підготовки та структуризації ділової документації та навчально-дидактичного матеріалу і навичками роботи щодо створення електронних документів (наприклад, засобами текстового процесора Microsoft Office Word); методикою використання навчальних мультимедійних презентацій у навчально-виховному процесі та навичками щодо їх створення (наприклад, засобами редактора презентацій Microsoft Office Power Point); конференц-технологіями NetMeeting для побудови навчальних занять як у комп'ютерному класі, так і в процесі дистанційного навчання; електронною поштою та Інтернет-ресурсами для використання додаткових можливостей під час організації занять із використанням інформаційних технологій та пошуку додаткової інформації; методикою створення тестів та роботи з тестовими оболонками як однією з форм організації комп'ютерного контролю; методикою роботи з сучасними програмними засобами навчального призначення.

Перед плануванням уроку з використання ІКТ вчитель має усвідомити: для чого я буду використовувати ІКТ? Яка їх перевага перед іншими засобами? Який позитивний результат використання ІКТ я отримаю (з точки зору вчителя, учня)?

Із збільшенням кількості комп'ютерів в школах зростає їх роль як ефективного засобу підвищення результативності навчання при застосуванні їх як нового засобу навчання. При цьому комп'ютер може бути використаний і для автоматизації робочого місця вчителя (АРМ учителя) і як засіб навчання тих, хто вчиться. Його застосування дозволяє підвищити інтелектуальний рівень учнів і полегшує вирішення практичних задач.

Комп'ютер може бути використаний як: інформаційна система, що допомагає вирішувати різні питання; джерело інформації для розробки творчих проектів; для суттєвого розширення наочності навчання; оперативного контролю за засвоєнням знань і умінь.

Застосування комп'ютерів як засобу навчання підвищує мотивацію

навчання за рахунок інтересу учнів до діяльності, пов'язаної з комп'ютером.

Основні напрями застосування комп'ютерної техніки на уроках фізики і астрономії: підготовка друкованих роздаткових матеріалів (контрольні, самостійні роботи, дидактичні картки для індивідуальної роботи); мультимедійний супровід пояснення нового матеріалу (презентації, аудіо-, відеозаписи реальних лекцій, навчальні відеоролики, комп'ютерні моделі фізичних експериментів); інтерактивне навчання в індивідуальному режимі; проведення комп'ютерних лабораторних робіт; обробка учнями експериментальних даних (побудова таблиць, графіків, створення звітів); контроль рівня знань з використанням тестових завдань; використання на уроках і при підготовці до них інтернет-ресурсів; Виконання домашнього завдання; проведення позакласних заходів, підготовка до ЗНО та ДПА.

Інформаційно-комп'ютерні технології навчання дають відповіді на запитання: як організувати в комп'ютерному середовищі навчальний процес з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних та практичних цілей; які засоби ІКТ і як використовувати; яким змістом їх наповнити; як контролювати їх якість. Серед величезного різноманіття навчальних мультимедійних систем умовно можна виокремити засоби, які є найбільш ефективними: комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедія-презентації; відеодемонстрації.

Переваги використання комп'ютерних технологій: індивідуалізує навчання; підвищує мотивацію та пізнавальну активність; розвиває творчі здібності; підвищує ефективність засвоєння матеріалу; інтенсифікує процес навчання; стимулює інтерес учнів як до знань, так і до процесу їх отримання; дає можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал; викликає в учнів нові образи.

Недоліки та можливі труднощі застосування комп'ютерних технологій: наявність психологічного бар'єра в педагога щодо використання нових технологій; недостатня обізнаність учителів щодо роботи з комп'ютером; невміння вчителя організувати власну діяльність та діяльність учнів на уроці; додаткові витрати часу на підготовку до уроку; немає комп'ютера в домашньому користуванні багатьох учнів і вчителів; не всі вчителі відводять час для вивчення можливостей Інтернету.

Програми для створення презентацій: MS PowerPoint; Prezi; Moovly; Apple Keynote; Haiku Deck; Slides; Project; Flowboard.

Комп'ютерне тестування – це самоперевірка та перевірка, добрий стимул для навчання, спосіб навчальної діяльності та самовираження учнів.

Навчальні тести – використовуються з метою тренування і

відпрацювання знань та умінь учнів з певної теми. Контролюючі тести використовуються для контролю знань учнів

Недоліки впровадження ІКТ: мозаїчна культура і кліпова свідомість. Мозаїчна культура формується на основі множинності взаємодіючих, але не утворюючих цілісності сукупності знань. Ця культура – є продуктом щоденного впливу великого потоку різноманітної інформації, яку людина засвоює через ЗМІ. Ми залишаємось на поверхні явищ, отримуючи випадкові враження, не докладаючи ані сил критичних суджень, ані розумових зусиль».

Під впливом комп'ютерних технологій формується особливий тип мислення, «кліпова» свідомість, яка завдяки ЗМІ та лавиноподібному розвитку й динаміці агресивного маркетингу Інтернету, надзвичайними темпами набуває масового характеру: кількість людей з «кліповим» (фрагментарним, мозаїчним, піксельним, колажним, калейдоскопічним) мисленням швидко збільшується та підходить до критичної точки, після якої почнуться незворотні зміни у свідомості інших людей та суспільстві в цілому.

Кліпове мислення призводить до: масового синдрому розладу уваги; втрати бажань пізнання нового; знищення потреби та здатності до творчості, чому сприяє постійне використання вторинної інформації на рівні її переробки та комбінування; роздробу в бажаннях та вчинках; невідповідності образу думок образу життя; непослідовності в прийнятті рішень щодо розв'язання проблем, навіть, суто життєвих та послабленню відповідальності за їх наслідки; оперуванню тільки змістами фіксованої довжини, невмінню зосередитися на будь-якій інформації на довгий час; зниженню здатності до аналізу та синтезу; «віртуальної наркоманії»; різкому зниженню коефіцієнту засвоєння знань та фактичної успішності навчання.

Інформаційно-комп'ютерні технології – це досить потужні механізми, які мають багато можливостей. Але вони не замінюють викладача, а можуть бути тільки інструментом у руках викладача. Причому таким інструментом, який є потужним у своїх функціях, і має дуже великий ресурс використання. Інструмент «виконує» завдання того, хто ним керує. Таким чином, і ставитися до цих технологій треба лише як до інструменту, зробленого для полегшення праці, а не до генератора команд та ідей. Сучасним педагогам необхідно пам'ятати слова видатного американського філософа і педагога Джона Дьюї: «Якщо ми будемо навчати сьогодні так, як ми вчили вчора, ми вкрадемо у наших дітей завтра...»

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання інформаційних технологій на уроках фізики // Бібліотека журналу «Фізика в школах України». – Основа, 2007. – 200 с.
2. Карпова Л. Б. Використання персонального комп'ютера на уроках фізики / Л. Б. Карпова // Фізика в школах України. – Основа, 2008. – № 17. – 32 с.

3. Мельник Л. С. Формування ключових компетентностей методами інтерактивного навчання / Л. С. Мельник // Фізика в школах України. – Основа, 2008. – № 5. – 32 с.

4. Рябченко Ж. В. Використання комп'ютера під час проведення уроків досліджень / Ж. В. Рябченко // Фізика в школах України. – Основа, 2010. – № 11–12. – 88 с.

Делій І. В.

УРОК ПРИРОДОЗНАВСТВА. 3 КЛАС

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закостенілим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Видатний французький філософ і педагог епохи Просвітництва Жан-Жак Руссо основою розвитку особистості вважав вільне виховання, за якого «дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання».

Пізнання під час занять у класах відбувається у процесі постійного висунення і перевірки природничо-наукових гіпотез. При цьому кожен має право помилятися, що є необхідним етапом на шляху пізнання. Вивчення середовища набуває смислу в процесі безпосереднього впливу дитини на нього, його перетворення.

Учні початкових класів у процесі учіння беруть участь у цілеспрямованій навчальній діяльності. В основу емпатійної аналогії покладено принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, дитина вживається в образ об'єкта, намагається по-своєму пережити його відчуття. Наприклад, дитині пропонують: «А що, якби ти перетворився на куцик? Про що ти мрієш? Кого ти боїшся? З ким би ти потоваришував? Про що шепочуть твої листочки? Для чого ти живеш? Хто твої друзі?»

Формування вміння ставити себе на місце іншого, відчувати його настрій, почуття, турботи сприяють спеціальні вправи. Діти самостійно обирають ролі: свійських тварин, іграшок, посуду, рослин тощо. Під час такого опису вони виконують характерні рухи, а потім розповідають, хто вони і що при цьому відчувають.

Відтворюючи певний образ, дитина непомітно для себе розкриває характер, свої потаємні бажання, мрії, ставлення до навколишнього світу.

Пропоную розробку уроку з природознавства для 3 класу.

Тема: Торкнутися краси можна тільки серцем

Мета: Учити дітей любити і берегти природу рідного краю. Розвивати спостережливість, увагу, пам'ять. Формувати в учнів загальнолюдські моральні цінності, доброту й великодушність.

Тип уроку: Комбінований.

Місце проведення: гай.

Хід уроку

I. Організація класу до уроку.

II. Оголошення теми і мети уроку.

Слово вчителя: Розповідаю дітям казку В.Сухомлинського про те, як хлопчик стріляв з рогатки в пташку, що літала над гніздом з пташенятами. Він убив пташку. Це побачив учитель і сказав хлопчикові, щоб той прийшов наступного дня і подивився в гніздо. Хлопчик цього не зробив, він плакав, бо знав, що пташенята загинуть...

– Що ви можете сказати про поведінку хлопчика? Чому?

Сьогодні на уроці ми будемо говорити про природу: про птахів, рослин і тварин. І про те, як можна побачити красу, що оточує нас. Сьогодні ми ще раз переконаємося, що торкнутися краси можна тільки серцем.

III. Опрацювання нового матеріалу.

1. Бесіда. Репродукція картин та малюнків, на яких зображено лісову галявину, залиту світлом.

Слово вчителя: діти, перед вами картина, подивіться і розкажіть, що ви бачите на ній. Уявіть собі, що в мене в руках чарівна паличка, я змахну нею – і ми опинимося на цій чудесній галявині. Давайте присядемо, підставимо свої обличчя сонечку, вдихнемо запах трав і квітів та повідгадуємо загадки.

2. Робота із загадками.

Усі пани скинули жупани,

А один пан не скинув жупан. (Листяні дерева і сосна)

Прилетіли гості,

Сіли на помості.

Без сокири, без лопати

Поробили собі хати. (Пташки)

Влітку сіренький,

А взимку біленький,

Довгі вуха має,

Швидко стрибає. (Заєць)

Влітку любить полювати,

Взимку – у барлозі спати.

Як зачує він весну –

Прокидається від сну. (Ведмідь)

Сонечко в траві зійшло,

Усміхнулось, розцвіло,

Потім стало біле-біле

І за вітром полетіло. (Кульбаба)

3. Ознайомлення учнів з віршем Олекси Ющенка «Насіння кульбаби».

Ой не ріж, ой не рви!
Проситься кульбаби цвіт.
Між покосами трави
Сонечком кульбаби цвіт.
Замість жовтих обідків
Голочки пухнасті,
Щедро промінець зігрів
Срібні та пухнасті.
Там насіння визріва,
Щоб зійти весною.
Зажовтіють кульбабки
Знов поміж травною.
Бесіда за віршем:

– Які ще польові квіти ви знаєте або квіти, які ростуть у лісі?

– А чи знаєте ви, що багато з цих рослин називають лікарськими?

– Хто знає, чому їх так називають?

4. Робота довідкового бюро.

Одного разу сільський хлопчик – пастушок Гриць пас у полі худобу й ненароком поранив собі ногу. Оскільки під рукою нічого іншого не було, хлопчик вибрав пучок якоїсь трави, що росла неподалік і приклав до рани. Як же здивувався він, коли біль поступово затих, перестала йти кров. Отак люди і назвали траву грищиками – на честь пастушка Гриця. У народній медицині її використовують як знеболюючий і кровоспинний засіб.

5. Робота в групах змінного складу. Кросворд.

Діти, а ось, певне, сорока-білобока пошту розносила та й аркуш загубила. Що ж на ньому? А на ньому кросворд. Може спробуємо розгадати?

По горизонталі:

1. Куди ступиш – всюди маєш,
Хоч не бачиш, споживаєш. (Повітря)

5. Уночі гуляє,
Удень спочиває.

Має круглі очі,
Бачить серед ночі. (Сова)

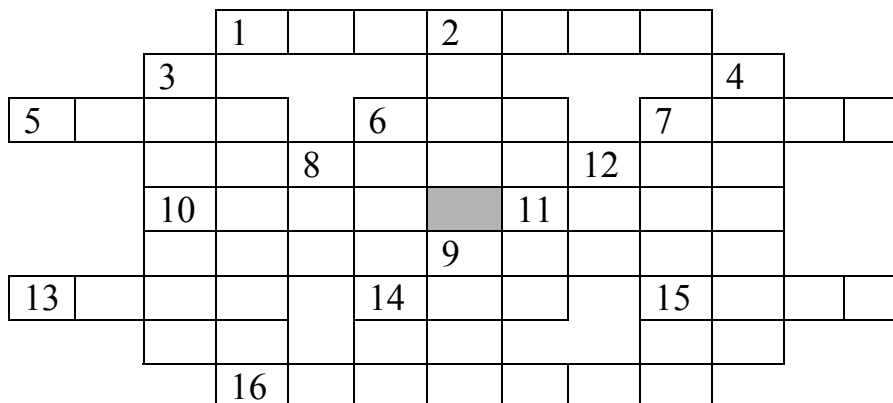
6. Чорне сукно лізе у вікно. (Ніч)

7. Узимку біле,
Навесні чорне,
Влітку зелене,
Восени стрижене. (Поле)

10. Тисяча братів
Одним поясом підперезані. (Сніп)
11. Що у полі половіє,
Коли вітер віє? (Жито)
13. Хто сіно трьома зубами їсть? (Вила)
14. Мене частенько просять, ждуть,
А тільки припущусь –
Ховатися почнуть. (Дощ)
15. Що то за гість,
Що темряву їсть? (День)
16. Квітка гарненька,
На сонечко схожа,
Краї біленькі,
Всередині жовте. (Ромашка)

По вертикалі:

2. Взимку білим цвітом сад
Розцвів, неначе літом. (Іній)
3. Без рук, без ніг,
А в'ється, як батіг. (Квасоля)
4. Сам вечірньої години
Заховався в куш калини.
На сопілочці одній
Грає пісню чарівну. (Соловей)
8. У вогні не горить,
У воді не тоне. (Лід)
9. Йшла зоряниця, красна дівиця,
Через покоси, гублячи сльози...
Місяць дивився і засмутився,
Сонечко встало – слізки забрало. (Роса)
12. У морі плаває не кіт,
А звичайна риба... (Кит)



IV. Хвилинка емоційного відпочинку.

V. Закріплення вивченого матеріалу.

1. Створення проблемної ситуації.

Віра і Оленка пішли до лісу по гриби. Довго збирали їх, а потім сіли пообідати. Співав соловейко. Віра поїла і кинула рештки під кущик, а Оленка заховала сміття до кошика.

– Навіщо ти ховаєш? Викинь, адже ніхто не бачить, – сказала Віра...

2. Тест. Діти, виберіть правильну, на вашу думку, відповідь:

а) Оленці треба погодитись і викинути;

б) Заховати в кошик, не погодитися з подругою;

в) Ви не знаєте, як бути.

– А ви знаєте, як вчинила Оленка?

Вона сказала:

– Ні, Віро, не викину я сміття під кущ. Мені перед соловейком соромно.

VI. Контроль і корекція знань.

Гра «Так чи ні?»

VII. Підсумок уроку.

Подумайте і скажіть, чи можна зрозуміти красу рослини, зірвавши її і милуючись нею? Чи можна милуватися твариною, яку позбавили волі і чекають від неї радості? Ось так сказав поет П. Гвездослав:

Я зірвав квітку – і вона загинула,

Я спіймав метелика – і він помер

У мене на долоні.

І тоді я зрозумів,

Що торкнутися Краси

Можна тільки серцем.

Д/З. Написати твір-мініатюру «Коли людині має бути соромно» (група 1)

Скласти правила поведінки у лісі (група 2)

Самооцінка та самоаналіз роботи на уроці.

Євтушенко А. І.

**ПОЕТИЧНИЙ ТЕАТР ВЕРТЕПУ І. МАЛКОВИЧА ЯК АВТОРСЬКА
ВЕРСІЯ БАРОКОВОЇ ТРАДИЦІЇ**

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри
української мови та літератури **О. Л. Біличенко**

Один надзвичайно важливий аспект поетичного театру І. Малковича – зв'язок його лірики з вертепною традицією національної

культури, що виявляється у насиченості текстів різноманітними театральними діями за аналогією до лялькового театру, дитячого театру тіней, театру музик тощо.

Улюбленою епохою поетичного покоління вісімдесятників стає Бароко, особливо багате і щедра на різновиди театралізованого відображення життя. Від барокової театральної традиції черпає свої витoki поетичний театр вертепу І. Малковича. Саме український старовинний ляльковий театр – вертеп – є джерелом «різдвяного» циклу поета, в якому художньо трансформовано біблійну міфологію. В своєрідному циклі І. Малковича постає поетична містерія, побудована за законами барокової шкільної драми («Сад різдвяний», «Синочкові на першу його коляду», «Лубок», «Тріє царіє», «Своїми провинами ангелячими...»).

Особливе місце у ліриці І. Малковича з «різдвяними» мотивами посідає цикл «Враз баранчик народився», що увійшов до першої збірки «Білий камінь». Зауважимо, що саме він став предметом гострих критичних закидів і звинувачень автора. Насправді у віршах циклу постає апологія Землі Обітованої рідного краю Гуцульщини – *«краю, де мовкне спів флюя / під жонови жертвовний стукіт»* [1, с. 128]. Звичайно, можна закинути авторові і надмірну стилізацію «під народну пісню», особливо у поезії «З-за високої стодоли», і зужиті тропи на кшталт «дрібен дощик», і наївність ліричної думки (*«Мама мені написала: / «У нас є втрата / помер твій баранчик»*). Проте основним у циклі є відтворення самої душі верховинця, для якого народження баранчика – подія по-особливому значуща. Для ліричного героя будь-яка звістка зі світу рідного, сакрального стає справжнім доторком до Всесвіту, тому повідомлення про смерть улюбленого баранчика сприймається як справжня драма – *«ніби снігу зі смереки / натрясли мені в душу»* [1, с. 131]. На наш погляд, у міфопоетичному просторі Малковичевої лірики трансформуються ранньохристиянські уявлення, за якими дерев'яну фігурку тварини носили поряд із зображенням Христа, а на малюнках Ісус поставав у вигляді ягняти. Жіноча фігурка, яка народжує барана, є знаком народження матінкою-природою земної рослинності. Водночас простота ліричного сюжету, «дитинність» інтонацій є своєрідним протестом автора проти віртуального соцреалістичного театру масок з його орієнтацією на заангажованість суспільними ідеями.

Поезія І. Малковича з мотивами різдвяної драми-містерії засвідчує, що автор розбудовує театр сакральний, оскільки це театр святковий, календарний, присвячений народженню Христа. Йому протистоїть театр профанний, у якому домінують реалії повсякденного буття – людини і суспільства. Вплив жанру драми-містерії виявляється в епічній формі Малковичевих поезій, «котра, інсценізуючи події «святого письма», пропагує сакральні ідеї» [1, с. 8].

Вертеп у поезії І. Малковича є одним із різновидів середньовічної містерії. За простими ліричними сюжетами віршів різдвяної тематики прозирають глибокі філософські розмисли автора про єдність людського та Божого, про одвічне протиборство добра і зла. Вражає ніжність у зображенні дитячого світу і глибокі релігійні почуття персонажів. Маленькі п'ятирічні дітки, старанно виспівуючи перші у своєму житті колядки, долучаються до подій сакрального змісту. Своє народження людська дитина пояснює як найавтентичнішу і найважливішу подію у вічності. І тому Боже та людське дитя виявляються однолітками і спільниками, як-от, у вірші «Синочкові на першу його коляду»: *«Іде з хоругвою колядки / і прославляє урочисто / ровесника, що шоколадки / скидає із небес пречистих»* [1, с. 45]. Таїнство народження Сина Божого в І. Малковича наближене до земної події – появи на світ сина земної жінки: *«Сіна зелена кутя. / Темінь. Різдво таке. / Боже сумне дитя / славить дитячко людське»* [1, с. 46]. Тяжкі випробування чекають обох – і Сина Божого, і сина людського (*«Що їх чекає обох / в світі байдужім і злім?..»*) [1, с. 43]. У цих рядках образ зірки пов'язаний з темою Різдва, представленою у творі образним рядом хоругва-колядка-пречистий-кутя-Різдво – Боже дитя. Це сприяє актуалізації мотиву народження Христа, а, по-друге, підкреслює релігійний дух «верхньої» частини вертепу і відповідну побудову тексту.

У циклі «Все поруч» автор відтворює світ карпатської демонології через дитяче сприйняття: це і перші страхи від зустрічі з уявленими персонажами, наближеними до казково-фантастичних героїв. Автор зображує давнє свято різдвяного циклу – «водити меланку» і різдвяні маски колядників – вертепних персонажів цього дійства: саму «меланку», чорта, цигана з ведмедем, «смерть з косою»; *«...та ми, діти, боялись чортів, хоча вила у них / дерев'яні, а зуби – з квасолі в позлітці; / але ми припадали до скла й зазирали, / як циган ведмедя веде на ланцю»* [1, с. 140]. Подекуди, аби не накликати «бїду», ім'я «чорт» не згадується, а замінюється неозначеними формами: *«і чому / коли шумить гроза / під нашими вікнами хтось ходить / і білим наче блискавки язиком / облизує наше вікно»* [1, с. 28]. Театральна парадигма у цій поезії означає перше прилучення дітей до світу вертепного театру, тобто своєрідне входження до сакрального простору.

Частина поезій І. Малковича з різдвяними мотивами позначена виразним впливом жанру містерії, для якої притаманне таїнство, присвячене якомусь богові, містичній сутності, певній чесноті або обожнюваній особі [1, с. 67]. Тексти віршів засвідчують типові сюжети різдвяних драм – пророцтва про Христа; пришествя пастухів до новонародженого Христа; поклоніння пастирів; сцени з Іродом тощо. Водночас вони втілюють риси драми-мораліте, оскільки тяжіють до

вираження дидактичних думок, християнських чеснот – віри, надії, любові, милосердя тощо. За християнською міфологією, наближення до різдвяної містерії стає початком очищення душі, спокутування гріховності. Змістом різдвяних вистав-містерій була таємниця вилуплення людського роду. Відтак наскрізним мотивом лірики І. Малковича з біблійними мотивами є ідея спасіння людської душі, як-от, у поезії «Сад різдвяний»: *«Хтось із дитям удвох / бродить різдвяним садком. / Каже дитятко: «я – Бог», / трусить сніжком»*. Містичні «білих гусяток сліди» стають символом сакрального значення різдвяної драматургії, у якій кожен відіграє свою роль: *«Старший – услід ступа, став посеред зими, / малому в подушку черпа / неба із янголами»* [1, с. 18]. Поезія «Своїми провинами ангелячими...» утверджує чистоту душі дитини, не ураженої гріховністю. Ідея спасіння визначає зміст вірша «З нічних молитов»: автор доводить необхідність істинної віри, яка протистоїть гріховності: *«Господи, літа стебельце / вели до самотніх душ, / дай кожному звіти кубельце, / і не поруш, / хай кожен в цім світі спасеться, / хай світить з-за темних круч / довкола кожного серця / віри твоєї обруч»* [1, с. 24].

У ранніх поезіях І. Малковича різдвяної тематики зустрічається бурлескний стиль у змалюванні містерії Богонародження, на що вказує приміром підзаголовок до вірша «Тріє царіє» – «передвертепчик»: *«Тріє царіє бредуть попри річку, / очеретом борода зголили, / мечами траву січуть на січку / і мугичуть собі: тили-лили»* [1, с. 106]. Очевидно, подібне зображення відтворює досить демократичне ставлення верховинців до християнського віровчення і посилює веселий дух вертепу. Ліричний сюжет поезії можна зіставити з ярмарковою містерією, котра розгорталася по вулицях міста в строкатому, ошатному оформленні і ставала неначе першим актом свята, що тримало декілька днів. Проте це лише один аспект «гри» поета з читачем. Значно важливіший інший – завуальований план зображення: поет подає майстерно обіграну алюзію до барокового театру з його традицією персонажів-алегорій і водночас тонко іронізує з тої самої традиції. Звідси – знижений тон у зображенні мотиву богонародження. Адже Бароко – епоха химер, коли поєднуватись могло абсолютно непокєднуване, а форма – творилася щоразу дивовижніша. Водночас знижене змалювання релігійної частини вертепної драми засвідчує не десакралізацію містерійних мотивів, а трансформацію сакрального символу. Християнського героя у вертепі витісняє національний герой – козак. Будучи своєрідним художнім літописом, вертеп фіксував у своїх виставах імена народних героїв. Отож в образі «Йосипового знайди» можна вбачати і маску козака-характерника з його лицарською відвагою.

Вплив барокової драми-містерії простежується у ліриці з трансформованим образом янгола-охоронця. Жанрова специфіка поезії «Із янголом на плечі» визначена автором як «старосвітська балада», що

«зводить душу». Як відомо, наскрізним мотивом барокової поезії була тема пошуку сенсу буття, ідеальної, непорушної вічності, що відкриває обрії пізнання істини. Цей філософський мотив визначає ідейний задум вірша І. Малковича. На думку поета, кожна людина у своєму бутті здійснює довгу і тяжку мандрівку, в якій її підстерігає небезпека – бути поглинутим Буднем – «сірим маятником життя». Йдеться про одвічне протиборство в людській душі світла і темряви, гріховності і святості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малкович І. Вірші на зиму / І. Малкович. – К.: А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2006. – 199 с.

Zyma O. V., Vinnyk M. V.

ELIZABETH I AND GOLDEN AGE OF THE BRITISH HISTORY

The Elizabethan Era of English history was a remarkable time now coined **England's Golden Age**. Queen Elizabeth I, from the illustrious Tudor dynasty, reigned for 45 years. During her reign, it was a time of relative political stability, exploration, and creativity in which art flourished.

Coming to the throne in 1558 after the violent reign of her Catholic half-sister, Mary I - known infamously as Bloody Mary – Elizabeth worked to heal her land of the violent clashes between Catholics and Protestants. Though Elizabeth honored many of the Protestant reforms set up by her father, King Henry VIII, she also made significant concessions to the Catholics of her realm. In 1559, the **Elizabethan Religious Settlement** was enacted. In this legislation, Elizabeth was declared the Supreme Governor of the Church of England. This act also allowed for both Protestant and Catholic interpretations of church tradition.

Due to her desire to unite her subjects under one throne, her reign is marked as a time of peace. During this peace, she encouraged self-sufficiency in England through the growth of agriculture and trade. This newfound wealth ushered in England's Golden Age.

When Elizabeth I acceded to the English throne in 1558 following the death of her half-sister, Mary I, England was at its lowest ebb since Tudor rule began in 1485. Elizabeth's immediate and lasting aim was to reunite the country, reestablish the Anglican church, fend off foreign threats, and bring her people as much peace and prosperity as possible. If she was largely, though not entirely, successful during her reign (1558-1603), a part of her success is reflected in the rise of literature and the arts, especially during the final decade of this period known as the Elizabethan Renaissance.

Early New English is traditionally distinguished in the history of the language because it was in this period that the rest of the grammatical categories came into use, the last systematic and cardinal change in the sound system occurred, shifting the real sound form of the words from the spelling to almost

the present-day state (since that period only slight, minor spelling changes were introduced in Britain, probably in the American variant the changes were a little bit more sizeable). Early New English was the period when borrowing of foreign words came not due to invasion, but because the English language was already free from its xenophobic qualities, and even the most strict scholars did not reject them; on the contrary, scholarly language abounded in borrowing too.

The 15th century changes in the political life of the country led to establishment of a strong centralised state in England; and a strong state power means not only economic but also cultural and linguistic dictatorship. The crown of Henry II, the founder of the Tudor dynasty was based on the middle class supporting him, and the middle class began to develop quickly, shifting the old aristocracy to second place, to background, so to say. Henry VIII broke the church away from Rome and dissolved monasteries. He also assembled at his court groups of brilliant scholars and artists. The school no longer was the privilege of the clergy. Industries required more literate workers, and laymen from now on went to school.

It is astonishing how quickly learning and printing were spreading in the times that followed. Before 1500 the total number of books printed throughout Europe was about 35 000, most of them in Latin. Between 1500 and 1640 in England alone, some 20 000 items in English were printed, ranging from pamphlets and broadsheets to folios and Bibles. The result was to accelerate the education of the rising middle class. Some estimates suggest that by 1600 nearly half the population had some kind of minimal literacy, at least in cities and towns. Outside the universities people preferred to read books in English rather than in Latin and Greek, and printers naturally tried to satisfy customers' demands.

The new aristocracy was more energetic and eager to learn.

Renaissance, thought a bit retarded as compared with Italy and France came to the British Isles, and with the introduction of the printing press new literature and science spread all over the isles, normalizing and unifying the language in England.

The reign of Queen Elizabeth I (1558-1603) was marked by extensive trade contacts and the struggle with England's European rivals- France, Spain, and Portugal (in 1588 the Spanish Fleet, the invincible Armada was routed). Colonial expansion began.

The age of Renaissance added from about 10 000 to 12 000 words to the English vocabulary, and the words came from different sources: agile 1570-80; habitual 1520-30, tangible 1580-90, capsule 1645-55, series 1605-15- Latin; catastrophe 1570-80, lexicon 1595-1605, atmosphere 1630-40, pneumonia 1595-1605, skeleton 1570-80, paradox 1530-40-Greek; detail 1595-1605, sentinel 1570-80-French; portico 1595-1605, balcony 1610-20, stucco 1590-1600-Italian; embargo 1595-1605-Spanish; smuggle 1680-90, reef 1350-1400-Dutch etc.

At first the outskirts of England, Wales, Scotland and Ireland were brought under the English crown; the struggle was not an easy one, especially with Scotland; yet in the present-day England Scotland demands more autonomy than the other regions of England. Wales was the last stage of the Norman conquest. But the annexation was completed only in the 16th. Aboriginal populations did not give up their mother tongue easily, and Wales nowadays retains a great number of native place names.

Ireland was not subjugated in 13th nor in the 14th century. Only in area around Dublin was under direct rule from London, the rest of the country was divided between innumerable chiefs and turned into one of the poorest and backward countries. Scotland too, was not an easy task for the English kings and only later Tudors managed to overcome the resistance. Final unification was under the Stuarts (1603).

The heightened activity of the age, uneven though it was, produced a most extraordinary outpouring of great art. The idealism of the age is represented in the living examples of such men as Sir Valter Raleigh and Sir Philip Sidney, who, like Hamlet, embodied the “courtier`s, soldier`s, scholar`s, eye, tongue, sword.” Admired by all who knew him, Sidney wrote his spirited *Defence of Poesie* (1579-81; publ. 1595) as well as a long, complex prose pastoral, the *Arcadia* (1590). His contemporary Edmund Spenser, after composing *The Sheperds Calendar* (1579), a book of pastoral eclogues dedicated to Sidney, embarked on an epic romance, *The Faerie Queene* (1590-96). This great allegorical poem was intended to demonstrate the virtues of a Christian prince Arthur, serving England and its sovereign Elizabeth. The epic owed much to Ariosto`s *Orlando Furioso* (1516), and many English writers drew heavily on continental literatures; they also infused their work with native traditions and originatily, however, and were far from merely imitative. Thus while William Shakespeare borrowed freely from Boccassio and Montaigne, his plays and poems are not copies but transformations into something “rich and strange.” The language itself experienced an immense expansion and increased flexibility. New words and new uses of existing ones together with borrowings from other languages combined to make English rich and versatile. Only the most pedantic of writers suffered constraints. In drama, multiple plots and frank violations of the unities of time and place were the rule, although such “classical” playwrights as Ben Jonson composed excellent comedies like *Every Man in His Humour* (1598) and *Volpone* (1606) within the unities. Translations became popular and influential. Sir Thomas Hoby`s translation (1561) of Castiglione`s *The Courtier* and Sir Thomas North`s translation (1579) of Plutarch`s *Lives* in their different ways promoted the ideals of courtly or heroic behavior. Marlowe, George Chapman, and others rendered classical poets into English. Although the novel remained in still rudimentary form, Thomas Nashe and Thomas Lodge (also *University Wits*) were but two of many who wrote

prose fiction. John Lyly's novels and plays show an elegant if artificial style that directly influenced other writers and, it is said, even Elizabeth. The first true English-language essayist, Francis Bacon, published his *Essays, Civil and Moral* in 1597; the descriptive geographical works of Richard Hakluyt, based on actual voyages, were the most comprehensive of the time; and the *Chronicles* (1577) of Raphael Holinshed reflected the Elizabethans' interest in history.

The decade of the 1590s evinced a remarked outburst of lyrical poetry. The Sonnets of Shakespeare were only one of many sonnet sequences, written by such poets as Michael Drayton, Samuel Daniel, and Spenser – all influenced by Petrarch's sonnets. Other lyric forms were popular, too, as well as ballads and broadsides. The *Songs and Sonnets* of John Donne belong to this decade, although they were not published (1633) until after his death. Thus conventional lyric poetry and the new metaphysical verse coexisted, each in its own way showing wit, imagination, and metrical virtuosity.

A similar, perhaps greater, richness and diversity characterize Elizabethan drama. Plays were performed in any suitable location: in yards, the halls of great manor houses, university towns, the Inns of Court, as well as in public and private theaters. Many companies performed plays – including Shakespeare's company, the Lord Chamberlain's Men and children's companies were also widely admired, competing with other professional troupes. The romantic comedies of Lyly, Greene, and Peele, surpassed only by the joyous comedies of Shakespeare, flourished simultaneously with satirical "humours" comedies by Jonson and Chapman. It was in tragedy, however, that the age realized its most powerful literary achievement. From the earlier, almost primitive plays – such as *Gorboduc* (1561), the first English drama in blank verse – to the greater accomplishments of Kyd (*The Spanish Tragedy*, 1586), Marlowe (*Doctor Faustus*, 1588; *Tamburlaine the Great*, 1590; *The Jew of Malta*, 1590; *Edward II*, 1594), and Shakespeare, Elizabethan dramatists continued to develop their art, mixing comic elements with tragic, introducing subplots, and adapting freely from classical or other original sources.

Throughout the Renaissance, whether in Ulysses' speech on "degree" in *Troilus and Cressida*, or the Sir John Davies poem *Orchestra* (1596), ideas of order, part and parcel of Elizabethan life, are mirrored in the literature of the age. These ideas are formally organized in one of the great prose tracts of the time, the *Treatise on the Laws of Ecclesiastical Polity* (1593), by Richard Hooker.

By the death of Elizabeth in 1603 and the accession to the throne of her cousin, James VI of Scotland, who became James I of England, the exuberance had begun to fade, and a more somber note colored Jacobean life and art. The triumphs of the Virgin Queen were at an end, and the new century brought to the surface problems that eventually led to civil war in 1642 and the temporary overthrow of the monarchy.

Although the Reformation stemmed from Henry's desire to divorce his first wife, Catherine of Aragon, it became a controlled revolution, supervised by the able minister Thomas Cromwell. Henry broke with Rome, subordinated the church to the state, ended monasticism, and annexed vast church properties to the crown. The last were gradually sold and came into the hands of the gentry and middle classes, immensely increasing their economic strength and leading them to claim greater political power through the House of Commons.

Some of these resources were also used to strengthen the nation-state. Henry VIII built a powerful navy and fortified the whole Channel coast. The struggle over the Reformation-Edward VI's reign advanced it, Mary I's retarded it – was resolved by the long and successful reign (1558-1603) of Elizabeth I. During these years the Church of England achieved its permanent character; its intellectual position was defined by the great work of Richard Hooker in *The Laws of Ecclesiastical Polity* (1593).

REFERENCES

1. Алексеева А. С. Древнеанглийский язык / А. С. Алексеева. – М. : Высшая школа, 1971. – 256 с.
2. Аракин В. Д. История английского языка : учеб. пособие. – 2-е изд. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
3. Верба Л. Г. Історія англійської мови. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / Л. Г. Верба. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2006. – 296 с.
4. Гапонів А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни : підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / А. Б. Гапонів, М. О. Возна. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 464 с.

Казаков И. Н., Прудкая Т. В.

ОТРАЖЕНИЕ ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ Г. С. СКОВОРОДЫ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Михаил Булгаков хорошо был знаком с творчеством Григория Сковороды. Отец Булгакова был выпускником и преподавателем Киевской духовной академии, а его друг и коллега, профессор Н. И. Петров, являлся исследователем жизни и творческой деятельности Сковороды. Очевидно, именно он и открыл Булгакову неповторимый мир творчества выдающегося украинского писателя и философа.

Философские взгляды Г. Сковороды были очень близки М. Булгакову. В «Мастере и Маргарите» художественно воплощена теория трех миров: земного, библейского и космического. Первый в романе представляют люди. Второй – библейские персонажи. Третий – Воланд со своими спутниками.

Теория «трех миров» Сковороды, изложенная им в трактате «Потоп змиин», представляет собой близкую к пантеизму объективно-идеалистическую концепцию. Согласно этой теории, «...есть три мира. Первый есть всеобщий и мир жизненный, где все родившееся проживает.

Этот состоит из бесчисленных миров и есть большой мир. Вторые два – частичный и малый миры. Первый – микрокосм, т. е. – мирок или человек. Второй мир символический, т. е. Библия... Все три мира состоят из двух единых сущностей, названных материя и форма» [3, с. 16]. Внутренняя сущность макрокосма и микрокосма, считал Г. Сковорода, одинаковая, так как является проявлением одной и той же вечной и бесконечной материи. Отсюда он делает вывод, что достаточно познать микрокосм – человека – и можно постичь весь мир – макрокосм. «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир» [3, с. 16]. Все три мира сотканы из зла и добра, и мир библейский выступает у Сковороды как бы в роли связующего звена между видимыми и невидимыми мирами макрокосма и микрокосма. Видимые же природы обитателей космического и земного миров сообщают о своих тайных формах, так называемых вечных образах. «Из видимого познавай невидимое», – писал он [3, с. 168].

У человека, считал Григорий Сковорода, имеются два тела и два сердца: тленное и вечное, земное и духовное. То, что человеку, таким образом, присуща двойственная природа (земное тело и духовное), означает еще, по учению философа, что человек есть «внешний» и «внутренний» [3, с. 16]. И последний никогда не погибает: умирая, он только лишается своего земного тела.

Такова в общих чертах теория «трех миров», и этой классификации строго соответствуют все «три мира» романа Булгакова «Мастер и Маргарита». Писатель вводит их в произведение в первом же эпизоде. Мир земной, человеческий представлен тут председателем МАССОЛИТа Берлиозом и поэтом Бездомным, которые пришли отдохнуть на Патриаршие пруды в Москве. Внезапно на какое-то время становится видимым посланец мира космического – «прозрачный гражданин престранного вида» [1, с. 13], действующий впоследствии под именем Коровьева-Фагота, а в конце романа являющий и свой настоящий образ – «темно-фиолетового рыцаря с мрачнейшим и никогда не улыбающимся лицом» [1, с. 366]. Как и у Сковороды, макрокосм связывает у Булгакова с микрокосмом мир символов, т. е. мир библейский. В романе «древние» главы чередуются с современными, в которых ведется разговор о евангельских событиях.

В полном согласии с теориями Григория Сковороды трактует Булгаков и проблему человеческого счастья. Философ считал, что счастье всегда и повсюду с человеком, его только надо познать. Об этом речь идет в его философском произведении «Входная дверь к христианской добропорядочности»: «Царствие Божье есть внутри нас. Счастье в сердце, сердце в любви, а любовь же в законе вечном. Это постоянное ведро и незаходящее солнце, тьму сердечной бездны просвещающее. Благодарение блаженному Богу» [2].

Руководствуясь этим учением, определяет Булгаков окончательный выбор профессии Мастером, а затем его учеником Иваном Бездомным, который (как и любимый ученик Сковороды М. И. Ковалинский) лишь благодаря учителю находит свое призвание.

Нравственная концепция Сковороды в точности совпадает с кредо булгаковского романа. Философ полагал, что все, что нужно человеку, он уже имеет, а то, что трудно ему достается, вовсе не является жизненной необходимостью. «Благодарение блаженному богу за то, что сделал все нужное нетрудным, а трудное ненужным», – пишет Григорий Сковорода [3, с. 16]. Этот же принцип («ничего лишнего») проявляется и в его рассуждениях о «законе сродностей»: «Все для тебя худая пища, что не сродная, хотя бы она и царская... Без сродностей – все ничто... Разумным и добрым сердцам гораздо милее и почтеннее природный и честный сапожник, нежели бесприродный штатский советник» [3, с. 437]. Для настоящего счастья, учил мыслитель, необходимо еще соответствие подлинных потребностей человека способам их удовлетворения. А стремление человека к превышению подлинных своих потребностей является, согласно Сковороде, источником несчастий: «Будь только малым доволен. Не жажди ненужного и лишнего. Не за нужным, но за лишним за море плывут. От ненужного и лишнего всякая трудность, всякая погибель» [3, с. 469]. Эту идею философ почерпнул из Евангелия. В своих проповедях Иисус говорит: «Ничего не требуйте более определенного вам» (Лк. 3:13). На этом положении основан в романе «Мастер и Маргарита» целый ряд эпизодов: истории Степы Лиходеева, председателя жилтоварищества Босого, буфетчика Сокова, экономиста-плановика Поплавского, а также события, происходившие в театре Варьете на сеансе черной магии.

Тяготение к минимализму прослеживается в характере Мастера. Ему для жизни и творчества был необходим минимум удобств. Автор проводит параллель между Мастером и литераторами МАССОЛИТа, которым для «творчества» были необходимы полнообъемные творческие отпуска и рыбно-дачная секция. Мастер с необыкновенной нежностью говорит о своей квартирке в подвале: «...вот диван, а напротив другой диван, а между ними столик, и на нем прекрасная ночная лампа, а к окошку ближе книги, тут маленький письменный столик, а в первой комнате – громадная комната, четырнадцать метров, – книги, книги и печка, Ах, какая у меня была обстановка!» [1, с. 138].

Не менее четко отражена в романе Булгакова и концепция поиска покоя. Ведь именно искание покоя является одной из постоянных тем философских трудов Сковороды, а равно и его поэзии. Он пишет:

О покою наш небесный! Где ты скрылся с наших глаз?

Ты нам обще всем любезный, в разный путь разбил ты нас [3, с. 53].

Покой мнится ему наградой за все земные страдания человека «истинного», покой для философа-поэта олицетворяет вечность, вечный дом. А символом воскресения и последнего отрезка пути к покою является луна, «посредствующая между землей и солнцем» [4, с. 266], вернее, походящая на мост лунная дорожка. По ней, отрешившись от всего тленного, земного, «истинный» человек якобы восходит к вечному своему дому, где и обретает искомый покой. Именно так толкует учение Сквороды о покое Владимир Эрн в своей монографии «Григорий Саввич Скворода. Жизнь и учение», и такую же судьбу заслужил в финале булгаковского романа Мастер. То есть заслужил не свет, уготованный исключительно для святых и благочестивых, а покой, предназначенный «истинному» человеку. О том же мечтал лирический герой стихов Сквороды:

Оставь, о дух мой, вскоре все земляные места!
Взойди, дух мой, на горы, где правда живет свята,
Где покой, тишина от вечных царствует лет,
Где блещет та страна, в коей неприступный свет [3, с. 261].

Эту строфу Эрн приводит в своей книге. Вероятно, отсюда и смысл «определения свыше» окончательной судьбы Мастера в романе Булгакова: «Он не заслужил света, он заслужил покой» [1, с. 349].

Для Михаила Булгакова первое место в иерархии духовных ценностей всегда занимала любовь. В этом он также единокорен с Григорием Сквородой. В своих сочинениях философ пишет: «Эти добродетели сердце человеческое, будто надежный ветер корабль, приводят, наконец, в гавань любви и ей поручают... Она похожа на прекрасный сад, наполненный тихими ветрами, сладкопахнущими цветами и утешением, в котором процветает дерево нетленной жизни» [3, с. 148, 150].

На основании сказанного можно с уверенностью утверждать, что основные философско-этические концепции романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» совпадают с мировоззренческими позициями украинского мыслителя Григория Сквороды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Избранное / М. А. Булгаков. – М. : Художественная литература, 1988. – 480 с.
2. Скворода Г. С. Начальная дверь к христианскому добронравию [электронный ресурс] / Г. С. Скворода. – Режим доступа : <http://booksonline.com.ua/view.php?book=91638/>
3. Скворода Г. С. Сад песен / Г. С. Скворода. – К. : Веселка, 1980. – 192 с.
4. Эрн В. Ф. Скворода Г. С. Жизнь и учение / В. Ф. Эрн. – СПб. : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1912. – 342 с.

Казаков И. Н., Сухомлин А. С.

ПОЭТИКА БАЛЛАДЫ В. А. ЖУКОВСКОГО «АХИЛЛ»

В оригинальной балладе Жуковского «Ахилл» (1812–1814) использованы античные сказания «Троянского цикла». В «Вестнике Европы» № 4 за 1815 год баллада была опубликована с примечанием Жуковского: «Ахиллу дано было на выбор: или жить долго без славы, или умереть в молодости со славою, – он избрал последнее и полетел к стенам Илиона. Он знал, что конец его вскоре последует за смертью Гектора, – и умертвил Гектора, мстя за Патрокла» [2, с. 421]. Этот миф для Жуковского – лишь точка приложения сентиментально-романтических представлений. Характерная для античного сознания идея судьбы, предопределяющей жизненный путь человека, трансформируется под пером Жуковского в романтическую концепцию «натуры «не от мира сего»» [3, с. 216].

Баллада представляет собой монолог героя, изображенного в момент игры на лире как своего рода элегический «певец». В самом начале весь тон баллады задается описанием мрачного пейзажа, который соответствует внутреннему состоянию героя:

Отуманилася Ида;
Омрачился Илион;
Спит во мраке стан Атрида;
На равнине битвы сон.
Тихо все... курясь, сверкает
Пламень гаснущих костров,
И протяжно окликает
Стражу стража близ шатров [2, с. 180].

Первые два стиха создают специфическую атмосферу мрака ночи. Далее дается переключка сна и смерти: спит войско и на поле боя царит сон. На фоне овеянного трагизмом описания возникает образ «пламени гаснущих костров». Во-первых, в этих словах присутствует контраст света и тьмы, во-вторых, зловещая символика, в которой проявляется мотив умирания: костры гаснут. В протяжных окликах стражи слышится тоска и тревога.

В следующей строфе возникает сюжетная ситуация: «Виден в поле опустелом / С колесницею Приам: / Он за Гекторовым телом / От шатров идет к стенам» [2, с. 180]. Мрачный пейзаж, предваряющий эту картину, соотносится с образом удрученного горем отца и с внутренним состоянием Ахилла. В сетовании Ахилла можно выделить мотив предчувствия близкой смерти, мотив осознания этого исхода как результата собственного выбора. Ситуация скорбящего Приама повторяется в песне Ахилла, но уже по отношению к самому Ахиллу: «И Ахилл не возвратится;/ В доме отчет

пустота/ Скоро, скоро водворится... / О Пелей, ты сирота» [2, с. 180]. Осиротел и отец, и сын Ахилла. О сыне Ахилл говорит, как бы заглядывая в будущее, когда сын придет на могилу отца.

Элегическое начало в речи Ахилла проявляется в мотивах тоски и смерти. В балладе преобладает лирическое начало, Троянская война является лишь декорацией, элегические элементы приобретают большую значимость. Балладу «Ахилл» можно назвать одной из «элегий в декорациях», если воспользоваться определением М. Л. Гаспарова [1, с. 43].

В первой строфе возникает образ тишины: «Тихо все» – говорится о спящих бойцах в стане Атрида, так же «тих печальный глас» Ахилла. Всю песнь героя пронизывает грусть. Его слова подчеркиваются описанием внешнего мира: вокруг ночь, темнота, и Ахилл поет о Гекторе – «свет души твоей угас». В описании гибели Гектора, Патрокла и предвидении собственного ухода предстает образ смерти: «Верный друг мой взят могилой; / Брата бой меня лишил – / Вслед за ним с земли унылой / Удалится и Ахилл» [2, с. 181]. Трагизм этих смертей нагнетается в изображении страдания отцов Гектора и Ахилла. Приам горюет по Гектору, «отирает багрянницей / слезы бедный царь с ланит». Смерть Гектора отзывается болью в сердце самого Ахилла. Это видит читатель из обращения героя к Приаму, отцу Гектора: «О Приам, ты пред Ахиллом / Здесь во прах главу склонял; / Здесь молил о сыне милом, / Здесь, несчастный, ты лобзал / Руку, слез твоих причину...» [2, с. 181]. Ахилл способен прочувствовать человеческое страданье. Справедливая месть приносит горе многим людям – родным Гектора и самому Ахиллу. Чувство острой боли пронизывает слова Ахилла, когда он говорит о своем отце:

Тщетно, смертною борьбою
Мучим, будешь сына звать
И хладеющей рукою
Вкруг себя его искать –
С милым светом разлученья
Глас его не усладит;
И на брег воды забвенья
Зов отца не долетит [2, с. 182].

Внимание героя концентрируется на собственной гибели, приближение которой он отчетливо чувствует:

Близок час мой; роковая
Приготовлена стрела;
Парка, жребию внимая,
Дни мои уж отвила;
И скрипят врата Аида;
И вещает грозный глас:

Все свершилось для Пелида;
Факел дней его угас [2, с. 181].

Образ жизни передается через метафору «факел дней», этот образ перекликается со словами о Гекторе – там жизнь уподобляется «свету души». Перекличка возникает с «гаснущим костром», символизирующим ушедших из жизни воинов. Все эти световые образы контрастируют с миром теней, в ином мире царит темнота.

Имя Патрокла повторяется несколько раз, подчеркивается его значимость для героя. Скорбь Ахилла по Патроклу предстает в строках: «Ах! и сердце запрещает / Доле жить в земном краю, / Где уж друг не услаждает/ Душу сирую мою» [2, с. 181]. Здесь раскрывается вся глубина чувств Ахилла, который не может больше находиться в этом мире. Разлучение с другом на земле порождает мысли Ахилла о единении с ним за пределами этой жизни. Привязанность Ахилла была столь велика, что он не в силах жить без Патрокла. Священное чувство дружбы является главным для Ахилла. В мыслях о будущем он достиг желаемого единения с другом.

Обращаясь к родному краю, герой рисует яркую, радужную картину, тем самым дается контраст с состоянием души героя и происходящими событиями.

Край отчизны, светлы воды,
Очарованны места,
Мирт, олив и лавров своды,
Пышных долов красота,
Расцветайте, убирайтесь,
Как и прежде, красотой;
Как и прежде, оглашайтесь
Кликом радости одной;
Но Патрокла и Ахилла
Никогда вам не видать! [2, с. 181]

Тому, что есть в природе отчизны противопоставлено отсутствие Патрокла и Ахилла. Одновременно герой тоскует по родине, эти образы милы для Ахилла, но недостижимы, нет возможности возвратиться в эти места. В качестве последней воли герой выказывает желание, чтобы жизнь продолжалась, хотя без погибших картина омрачена.

«Он один, далек от стана» – эти слова передают щемящее чувство одиночества героя. Он отделен от остального войска не только обстоятельствами, но и душевно. Одиночество героя, намеченное в начале, перерастает в единение с погибшими – он встает в один ряд с Патроклом и Гектором, его участь оказывается такой же. Психологизм здесь проявляется в раскрытии чувств героя в преддверии собственной гибели. Слова Ахилла о самом себе вложены в уста кормщика, указывающего на

его могилу. Образ Ахилла изображен «ужасным»: «Нестерпимый блеск во взгляде, / С шлема грозные лучи – / И трикраты звучным криком / На врага он грянул страх...» [2, с. 182]. Могила Ахилла «уединенна», одиноким остается он для людей, но для созданий потустороннего мира он не один: «И услышишь над собою / Двух невидимых полет» [2, с. 182].

В конце открывается причина происходящего с Ахиллом. Он сам сделал выбор между бесславным, но долгим существованием и смертью в молодости, но со множеством побед: «Он мгновение со славой, / Хладну жизнь презрев, избрал» [2, с. 183]. Для него важнее оказалась слава, но она и повлекла за собой несчастье и «друга труп кровавый». В финале предстает своеобразная развязка. Здесь не сожаление о выбранном пути, а желание остаться в памяти людской. Душа героя в мучении, он скорбит по умершим.

Элегическое настроение создается чередованием восклицательных и вопросительных конструкций, создающих эмоциональную напряженность.

В заключительных строках повторяются первые стихи. Кольцевая композиция баллады подчеркивает цикличность, неизменность внешних обстоятельств. Финальная строфа выявляет также замкнутость мира, предопределенность судьбы, безысходность человеческого существования.

Таким образом, баллада «Ахилл» пронизана элегическими мотивами грусти, страдания. Сюжетная часть вынесена за пределы повествования, мы узнаем о произошедших событиях из песни героя, в ней же объясняются их причины. Примечание автора к балладе помогает понять расстановку акцентов: в балладе не важен сам сюжет, внимание читателя обращено на внутренний мир Ахилла, знавшего о последствиях при выборе своего жизненного пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Славянский стих: Лингвистика и структура стиха / М. Л. Гаспаров. – М.: Книга, 2004. – 267 с.
2. Жуковский В. А. Избранные сочинения / В. А. Жуковский. – М.: Худож. лит., 1982. – 389 с.
3. Семенко И. Жизнь и поэзия Жуковского / И. Семенко. – М.: Худож. лит., 1975. – 124 с.

Калатур Е. Н., Клименко Д. Н.

РЕПРОДУКЦИИ КАРТИН ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Воспитание всесторонне развитой личности учащегося невозможно вне совершенствования его речи. Поэтому одной из главных задач учителя словесности является повышение речевых умений и навыков школьников.

Целью педагогической деятельности является:

- 1) научить школьников интегрировать вербальный и зрительный

живописный образ;

2) научить их анализировать произведения живописи в единстве содержания и средств художественного выражения;

3) использовать компьютерные технологии и коммуникативные возможности Интернета.

Уроки русского языка и литературы не возможны без обращения к полотнам великих живописцев. Живопись как особый вид искусства, отображающий реальную действительность при помощи своих художественных средств, может пробудить не только эстетический вкус, познакомить с различными историческими периодами, но и пополнить словарный запас учащихся. Тематический диапазон живописного искусства находит отражение в системе жанров. Необходимо различать следующие жанры живописи: портрет, пейзаж, натюрморт, интерьер, бытовой, исторический, батальный, анималистический. Между жанрами нет абсолютных, непреодолимых границ. В живописи разные жанры нередко вступают во взаимодействие: портрет на фоне пейзажа, историко-бытовая картина, в бытовом жанре и портрете зачастую велико значение интерьера, искусствоведы говорят об историческом портрете и историческом пейзаже и т. п. Жанры живописи легко соотносимы с целым литературным произведением или с отдельными составными элементами.

Картины живописцев заставляют задуматься о красоте природы, о смысле жизни, о великой тайне любви к людям. Известный русский художник И. Репин говорил: «Художник – зеркало своей среды: в нем отражается общество, нация, время».

Говоря о внутрисюжетных связях словесности и живописи, следует отметить, что каждое искусство, пытаясь расширить свои возможности, границы, использует средства других искусств. Такое взаимодействие искусств и исследует современная теория и методика обучения литературе. Функции изобразительных искусств и методика их использования в преподавании литературы представлены в методических пособиях и статьях В. С. Мурзаева, Г. Г. Розенблат, Н. Н. Щирякова, Т. Г. Юркевич, В. Г. Леденева, А. П. Коржуповой, Е. С. Добычиной, А. П. Крамарева, Н. А. Радзимовской, М. Н. Аудерской и др. Но, к сожалению, авторы данных работ рассматривают наглядность лишь как зрительную опору, на уровне межпредметных связей.

Литература – это искусство слова. Художественные образы произведения воссоздаются читателями мысленно, силой воображения. Иллюстрация на уроке помогает приобрести словесному образу зрительную интерпретацию. Помогают представить внешний облик и характер героев, воссоздать обстановку действительности, бытовой и социальный фон эпохи. Репродукции картин, как помещенных на страницах учебников, так и дополнительно используемых учителем,

помогают развитию устной и письменной речи учащихся. Они являются действенным стимулятором мыслительной и языковой активности. Картина развивает зоркость, наблюдательность. Когда учитель и ученик стоят перед картиной, они встречаются с красотой, добротой, человечностью. Дети стремятся рассказать о том, что увидели, проявить свое отношение к содержанию картины. Однако одного наличия картины на уроке ещё недостаточно для эффективного воздействия её на учеников. Для этого требуется систематическая работа, предварительная подготовка к осмыслению картины, стимулирование творческого воображения, методическое мастерство педагога.

Так, при описании картины И. Е. Репина, И. К. Айвазовского «Прощай, свободная стихия», творческие группы учащихся 9 класса получили предварительное задание: ознакомиться с биографией художников, историей создания картины, подготовить материал о южной ссылке А. С. Пушкина, выучить стихотворение поэта «К морю» и др. Не менее важным считаем напомнить школьникам об украинских корнях художника И. Репина, совершить виртуальное знакомство с музеем Репина в г. Чугуеве. Для более полного представления о живописцах, картинах была проведена предварительная работа: словарные, зрительные диктанты по теме «Живопись». Проводилась словарно-семантическая работа (*Палитра* – небольшая дощечка, на которой живописец смешивает краски. *Этюдник* – специальный плоский ящик с принадлежностями для живописи, рисования и местом для помещения этюда. *Шедевр* – исключительное по своим достоинствам произведение искусства. *Экспозиция* – размещение каких-нибудь предметов, выставляемых для обозрения. *Колорит* – соотношение красок в картине по тону, насыщенности цвета). При изучении бессоюзного предложения использовали объяснительный диктант о творчестве И. К. Айвазовского «Он был, о море, твой певец», который не только помог постичь творчество мариниста, но и обратить внимание на постановку знаков препинания в бессоюзном сложном предложении, правописание наиболее трудных орфограмм для данного класса: «Слитное и раздельное правописание *не* с разными частями речи», «Буквы *-н-* и *-нн-* с разными частями речи», «Правописание собственных имён существительных» и др. При описании картины на уроке русского языка использовали метод «Плейбэк– театр», приём «Жили – были». И каждый из ребят должен был подметить деталь на полотне, описать её от первого лица. Это были такие варианты ответов: «Я – ветер, который треплет волосы поэта», «Я – морская белая пена, которая грустит вместе с поэтом». Кто-то был чуть пробивающимся солнечным лучом, солеными брызгами моря, тучей, скалой, шляпой. Необычным показался ещё один ответ учащегося: «Я – художник, плывущий на корабле и увидевший Пушкина у моря». Конечно,

на полотне нет никакого корабля, но сила живописи помогла развить такое воображение. Трудно, придя домой, вспомнить содержание картины, но детали, которые озвучили дети, помогли им достойно справиться с этим сочинением. Метод помог обогатить словарный запас, использовать эпитеты, сравнения, метафоры. Для того, чтобы на уроках литературы было легче, доступнее знакомиться с творчеством классиков используем интересный предварительный материал. Так, в 9 классе провели аудирование «Дядька поэта», которое помогло ребятам познакомиться с Никитой Козловым, для которого «воспитанник» Саша Пушкин стал близким, родным человеком. Выдающиеся мастера живописи сумели раскрыть в портретах не только внешний облик, но и внутренний мир писателей, показать их интеллектуальные качества, нравственную чистоту. Умело «прочитанный» портрет повышает интерес учащихся к личности писателя, его творчеству, обостряет их наблюдательность, помогает решить проблему их речевого развития. Такой интерес учащихся вызывает широко известная картина Н. Н. Ге «Пушкин в селе Михайловском». В процессе работы по картине решаются такие педагогические задачи: расширение и закрепление биографических знаний учащихся о Пушкине, воссоздание живого облика поэта, эстетическое воспитание средствами живописи, привитие им «чтения» картины, развитие связной продуктивной речи. Работу над картиной можно провести по таким вопросам: Кисти какого художника принадлежит данная картина? Что вы знаете о великом русском живописце Н. Н. Ге? Кто изображен на этой картине? Где происходит действие и какой момент жизни поэта запечатлен на ней? Как художник расположил действующих лиц? Опишите обстановку комнаты. Что помогает ощутить зрителю радость встречи двух друзей? Необходимо учащихся ознакомить и с дальнейшей судьбой И. Пущина, осужденного на каторгу за участие в восстании декабристов, а также со стихотворением А. С. Пушкина «Мой первый друг, мой друг бесценный», которое было передано в ссылку для поддержания бодрости духа, ободрения в трудные минуты жизни. Для актуализации полученных ранее знаний рекомендуем задать вопрос: «К какому произведению близка картина?» (А. Пушкин «Зимнее утро», «Няне»). Домашним заданием будет подготовить устное сочинение по картине, что позволит развить связную устную речь учащихся.

При изучении темы «Имя прилагательное» в 5 классе работаем с учащимися над описанием внешности человека по картине В. А. Серова «Девочка с персиками». Для учащихся 5 класса очень трудно выполнить последовательное описание внешности. И хотя в учебнике есть опорные слова для сочинения, работа вызывает затруднения. Учащиеся допускают как речевые ошибки, так и логические – последовательное построение предложений, описания комнаты, девочки, колорита картины, снова

описание девочки. К большому сожалению, в учебнике «Русский язык. 5 класс» на с. 201 читаем: «Кисти В. Серова принадлежат картины «Боярыня Морозова», «Взятие снежного городка», «Утро стрелецкой казни» и другие. В связи с тем, что были перепутаны названия картин художников Саврасова и Серова, учащиеся получили ложное представление о творчестве живописцев. Учителю необходимо при подготовке к уроку тщательно проверять информацию.

Для того чтобы пятиклассники смогли пополнить свой словарный запас, нужно провести не только словарно-семантическую работу, но и подобрать синонимы, сравнения. Устно описать картину, используя опорные слова, поработать с планом сочинения. Сделать наброски к началу сочинения, заключительной части. Совершить виртуальную экскурсию по выставочным залам художника. Познакомить с различными картинными галереями мира.

Информационные компьютерные технологии применительно к урокам литературы дают возможность приблизиться к оригинальному живописному произведению того или иного художника, увидеть многообразие красок полотен не в искаженном варианте (что зачастую случается с бумажными иллюстрациями и репродукциями), способствуют разнообразию деятельности учащихся как на уроке, так и во внеурочное время в деталях изучить живописное полотно, получить справку по интересующему вопросу, создать видеоролик и пр. Как мы считаем, использование Интернета в современной системе образования, в частности на уроках литературы, рушит барьеры между разновременными картинами мира, помогает воссоздать целостный образ определенной эпохи в сознании обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драгунова Н. П. Живопись на уроках русского языка. Лексика. Морфология. Синтаксис : учебное пособие / Н. П. Драгунова, Т. Л. Филимонова. – Артемовск, 1995. – 135 с.
2. Киселева А. Ф. Знакомство с живописью на уроках литературы в 5–7 классах / А. Ф. Киселева. – М. : Учпедгиз, 1954. – 190 с.
3. Мальцева К. В. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы : пособие для учителя / К. В. Мальцева. – Киев : Рад. школа, 1987. – 144 с.
4. Наумкина Ю. А. Внутритекстовая связь литературы и живописи в филологическом образовании : интегративный подход / Ю. А. Наумкина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 295. – С. 36–39.

Камишян С. А.

ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКА ДЕРЖАВА ЗА ЧАСІВ ПРАВЛІННЯ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО. УРОК № 25

Мета: визначити особливості розвитку Галицько-Волинської держави за часів правління Данила Галицького, створити в уяві учнів образ

цього непересічного керівника держави; розвивати в учнів уміння аналізувати історичні факти, визначати місце особистості в історичному процесі; виховувати в учнів національно-патріотичні почуття.

Тип уроку: комбінований.

Хід уроку

I. Орг. момент

Привітання.

Я бажаю вам успіхів сьогодні на уроці і хочу, щоб девізом вашої роботи були слова:

Не просто слухати, а чути.

Не просто дивитися, а бачити.

Не просто відповідати, а міркувати.

II. Актуалізація знань учнів

Для того, щоб згадати, з історичними подіями якої держави ми ознайомились на попередніх уроках, я пропоную вам розгадати «Головоломку»:

НУГА-НУ+ЛИ+МІЦЬ-МІ+КА

ДИВО-ДИ+ЛИНОК-ОК+НСЬ+КАНО-НО

ДОДЕР+ЛАЖА-ЛА+КАВА-КА

А зараз пригадаємо деякі історичні факти стосовно Галицько-Волинської держави.

Метод «Незакінчене речення»

1. У якій частині Європи була розташована Галицько-Волинська держава? – Східній

2. Галицьке й Волинське князівство об'єднав в одну державу князь... – Роман Мстиславович

3. Ця подія відбулася в ... році – 1199 р.

4. Хто з князів жив раніше Ярослав Осмомисл чи Роман Мстиславович? – Ярослав Осмомисл

5. Які нові завойовники прийшли на руські землі в 13 ст.? – Монголо-татари

6. Назвіть ім'я найголовнішого монгольського хана на початку 13 ст. – Чингісхан

7. Де відбулася перша битва русичів з монголо-татарами, коли? – 1223 р., р. Калка

8. Яке місто було зруйновано раніше монголо-татарами Київ чи Переяслав? – Переяслав

9. У якому році було зруйновано Київ? – 1240 р.

10. Яка головна причина поразки руських військ в боротьбі з монголо-татарами? – Політична роздрібленість

11. Як звали брата Данила Галицького? (Василько)

12. Коли Данило остаточно утвердився в Галичі? (1238 р.)

III. Оголошення теми уроку, завдань

Мотивація

Отже, ми повторили попередній матеріал і для того, щоб дізнатися про подальшу долю Галицько-Волинської держави, перейдемо до теми нашого уроку: **Галицько-Волинська держава за часів правління Данила Галицького**

Робота з «Галицько-Волинським літописом»

«Сей же король Данило був князем добрим, хоробрим і мудрим, який спорудив городи многі, і церкви поставив, і оздобив їх різноманітними прикрасами, і братолюбством він світився був із братом своїм Васильком. Сей же Данило був другим по Соломоні».

Спробуйте надати відповіді на питання до цього уривку.

1. Чому літопис називає Данила королем?
2. Які саме міста збудував Данило Галицький?
3. Як він міг збудувати багато нових міст, якщо Київська Русь була під ярмом Золотої орди?
4. Чому князя називають другим по Соломоні?
5. Хто такий Соломон? (Соломон – один із найбільш могутніх, розумних та заможних царів давньої держави Ізраїль)

Як ви вважаєте, коли ми зможемо надати відповіді на ці питання?

На цьому уроці ми повинні навчитися:

- характеризувати Данила Галицького як людину та державного діяча, висловлювати власне ставлення до нього;
- визначати внутрішню та зовнішню політику Данила Галицького.

У кінці уроку надати відповідь на запитання: **Доведіть, що князь Данило Романович був мудрим політиком та державним діячем.**

Учитель: А кого вважають політиком та державним діячем?

IV. Робота над темою уроку

- На попередньому уроці учні отримали завдання, я пропоную вам прослухати виступ учнів з **історичним портретом Данила Галицького** та уявити, якими рисами характеру володів Данило Галицький?

У вас на столі є пам'ятки щодо складання історичного портрету.

- **Перегляд фільму «Данило Галицький».** Після перегляду уривку з фільму про поїздку Данила Галицького до Батия в 1245–1246 рр.

- запитання.

1. Про що йдеться у фільмі «Данило Галицький»?
2. Що змусило князя Данила вирушити в Золоту Орду?
3. Як хан Батий прийняв Данила Романовича?
4. Чи успішною була поїздка Данила до Золотої Орди?

Робота з художнім текстом

У вас на столі уривок із роману Антона Хижняка «Данило Галицький» про коронацію Данила Галицького. Прочитайте та підготуйте відповіді на надані запитання.

1. Чим можна пояснити прагнення папи римського Інокентія IV коронувати Данила Галицького?

2. Чому князь довго відмовлявся від коронації?

3. Чому все ж таки наважився стати королем?

4. Чи потрібна була коронація Данила Галицького?

5. У чому міжнародне значення коронації Данила Галицького?

«Опізо покvapно промимрив: – Папа Інокентій, не забуваючи про свою буллу, якою він прийняв тебе під опіку святого Петра, доручив мені вінчати тебе королівською короною...

... мовчазно посміхався Данило, немов закам'янів. Не зрадів, і не здивувався, і не розгнівався, ніби Опізо сказав йому не про королівську корону, а про звичайну справу...

Я вже відповідав папі про корону і про поміч проти татар писав, – натискуючи на останніх словах, продовжував спокійно Данило.

Тепер Папа послав корону разом з буллою про христовий похід проти татар.

Буду коронуватися... тільки не в Холмі... – І додав: – У Дорогичині. Опізо поморщився...

Двірський Андрій... здивований, зупинився. Данило від душі реготав.

Легата папського бачив? – запитав Данило Андрія.

Вибіг, як стрілою вжалений.

Я йому сказав, що приймаю корону від папи, а коронуватися буду в Дорогичині... Вперше вонитуди приходили з мечем, а тепер з'явилися смиренні, з хрестом.

Два роки минуло відтоді, як папський легат Опізо найменував Данила у Дорогичині королем і урочисто надів королівську корону на його голову. Та Данило жодного разу не називав себе королем:

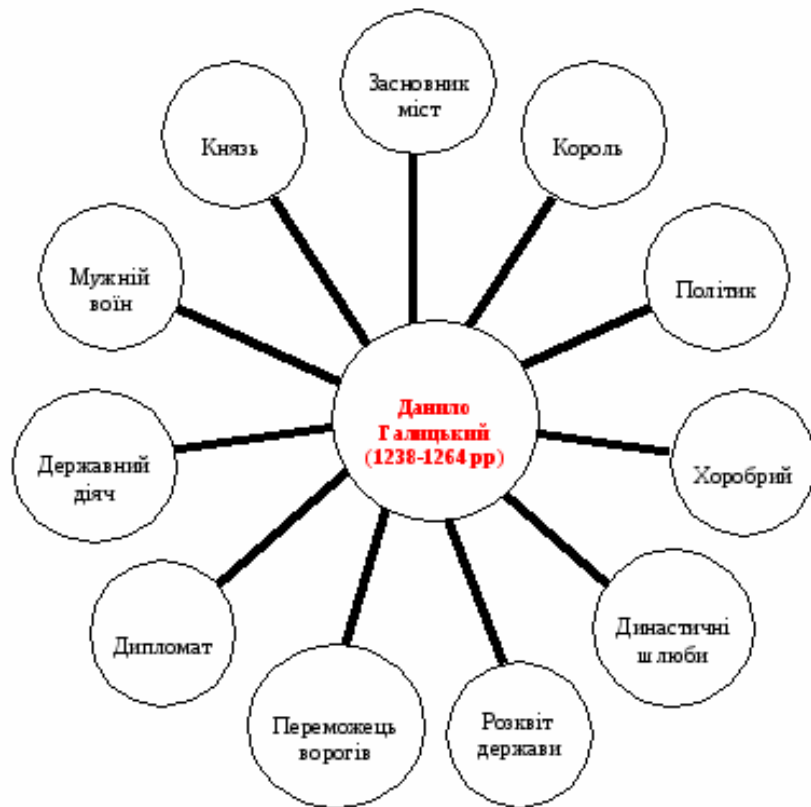
– Я руський князь, – говорив він, без пап римських жив і жити буду, і руські люди потреби не мають уклонятися тим папам. А що королем папа назвав, нехай у Римі побавляться

Погоджуючись на коронування, Данило мав інше на думці – здобути військо спільників на заході, щоб стати гуртом проти татар. Та нічого з тих сподівань не вийшло. Папа й не думав допомагати».

Фіз. хвилинка (Україно, ми твоя надія)

Повідомлення та презентація «Внутрішня та зовнішня політика Данила Галицького». Я пропоную вам прослухати та заповнити таблицю

V. Підсумки уроку



Отже, сьогодні на уроці ми дізналися про ...

На початку уроку ми ставили проблемне питання ...

Метод «Гроно» (дібрати риси характеру Данило, що підтверджують ці слова)

VI. Оцінки за урок

VII. Д/З Табл. у зош. вивч., вик. Практ. роботу № 4 стор. 133–136.

Підготувати презентацію.

VIII. Рефлексія

Ми виконали завдання уроку, і я пропоную вам, якщо урок сподобався, то наша гілочка повинна зазеленіти, бо незабаром весна.

Кірій Н. В.

РОЗРОБКА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ТЕМИ «ПРАВИЛА ВЖИВАННЯ М'ЯКОГО ЗНАКА Й АПОСТРОФА. УРОК-ПОДОРОЖ ШЕВЧЕНКОВИМИ ШЛЯХАМИ»

Наразі питання інтеграції українознавчого компонента на уроках будь-якого предмета набуває якісно нового значення. Це зумовлено багатьма чинниками. Разом з тим уроки української мови мають у цьому плані чи найбільше можливостей.

Аналіз названого навчального предмета засвідчує, що в ньому

закладено значні можливості для реалізації зв'язків з багатьма дисциплінами. Так, поєднавши вивчення мовної теми з аналізом життєвого й творчого шляху будь-якого українського письменника, можна забезпечити потужний виховний вплив уроку. Водночас це сприятиме й засвоєнню матеріалу з українського народознавства, прищепленню бажання вивчати культуру й традиції рідного народу.

Тема: *Правила вживання м'якого знака й апострофа. Урок-подорож Шевченковими шляхами.*

*Кобзарем його ми звемо.
Так від роду і до роду.
Кожен віри свій і поему
Він присвячував народу.
М. Рильський*

Мета:

– узагальнити й систематизувати знання учнів про правила вживання м'якого знака й апострофа, удосконалювати навички правильної вимови й правопису слів з м'яким знаком й апострофом;

– розвивати пам'ять, увагу, логічне мислення, спостережливість, творчі здібності;

– виховувати почуття патріотизму, поважне ставлення до національного письменника Т. Шевченка.

Обладнання та ТЗН: мультимедійна презентація

Тип уроку: урок узагальнення й систематизації вивченого

Міжпредметні зв'язки: українська література

Хід уроку:

I. Організаційний момент

II. Актуалізація опорних знань

1. Відгадування загадок

Я – не літера нова.

Я пом'якшую слова.

А у слові «олівець» –

Забігаю аж в кінець.

(М'який знак)

Я – товаришголосних,

Та стараюсь не для всіх.

Тільки над Є, Ї, Ю, Я

Виситьскибочка моя.

(Апостроф)

2. Слово вчителя

– Ви швидко відгадали загадки. Молодці! А зараз давайте пригадаємо все те, що нам знадобиться сьогодні на уроці.

3. Фронтальне опитування

1. Назвіть основні випадки вживання м'якого знака.
 2. Назвіть умови, за яких м'який знак не вживається.
 3. Розкажіть про правила вживання апострофа.
 4. Коли перед *я, ю, є, ї* апостроф не пишеться?
 5. Що таке спільнокореневі слова?
 6. Які типи й стилі мовлення ви знаєте?
4. Творче завдання
– Наведіть власні приклади слів з м'яким знаком й апострофом.

III. Мотивація навчальної діяльності. Оголошення теми й мети уроку

1. Робота з епіграфом:

- зачитування епіграфа вчителем;
- бесіда:
 - Про кого йдеться в прочитаному уривкові?
 - Що вам відомо про Т. Шевченка?

2. Слово вчителя

– Сьогодні на уроці ми справді говоритимемо про видатного українського письменника Т. Шевченка. Пригадаємо відоме нам, а також дізнаємося багато нового та цікавого.

3. Оголошення теми й мети уроку

– Наш урок відбуватиметься у вигляді подорожі шляхами Кобзаря. Але щоб пройти ними, нам необхідно повторити правила вживання м'якого знака й апострофа, удосконалити навички правильної вимови слів з ними. Тема уроку: «Правила вживання м'якого знака й апострофа. Урок-подорож Шевченковими шляхами» (*учні самостійно визначають завдання уроку*).

Знання, здобуті вами сьогодні, стануть у нагоді під час повторення цих орфограм на уроках української мови, а також вивчення творчості Т. Шевченка на уроках літератури. Крім того, тема «Правила вживання м'якого знака й апострофа» є вкрай важливою для успішного складання ЗНО після закінчення старшої школи.

IV. Застосування знань, умінь та навичок

1. Слово вчителя

Велика й могутня наша Україна. Відома своєю історією, видатними особистостями, які невтомною працею поставили її в один ряд з культурно розвиненими країнами. Таким генієм є, безумовно, Т. Шевченко. Сьогодні ми здійснимо уявну подорож місцями, що пов'язані з ім'ям великого Кобзаря.

Дорога буде далекою, на нашому шляху можуть трапитися різні несподіванки, тому необхідно бути уважними.

Село! І серце одпочине.

Село на нашій Україні –
Неначе писанка село.
Зеленим гаєм поросло.

Т. Шевченко

2. Робота з лінгвістичним ключем

– Запишіть спочатку слова з апострофом, а потім ті, у яких апостроф не вживається.

Ключ. Підкресливши в кожному слові останню букву, ви зможете прочитати назву села, у якому жив Т. Шевченко (*Кирилівка*).

Зв...зок, тьм...яні, реп...яхи, Солов...йов, арф...яр, пор...ядок, бур...яни, п...едестал, духм...яна.

3. Слово вчителя

– Давайте разом поглянемо на села, з якими нерозривно пов'язано дитинство всесвітньо відомого письменника Т. Шевченка. Усі знають, що Батьківщина – це не лише земля, на якій народився, але й рідна домівка, де вперше побачив світ.

Тож давайте дізнаємося, якою була та хатинка, де 9 березня 1814 року народився Т. Шевченко.

4. Вибіркова робота (усно)

– Прочитайте, визначте тип і стиль мовлення (*опис, художній*). Назвіть виділені слова й утворіть спільнокореневі або форми цих слів, які пишуться з м'яким знаком.

Невесела у **Шевченка** зимою та **восени** хата – стоїть край **села**, як примара, найгірша, мабуть, в усьому селі: кривобока, **стара**, стіни повигинались, солома на покрівлі потемніла, потрухла, мохом узялася, **почорнів** од диму вивід... А прийде весна, зацвіте садок за хатою, рясна яблуня коло хати, **промете** Катря під вікнами півники та барвінок, і хата, як хата – суму мов не було того...

(*С. Васильченко «В бур'янах»*)

Наприклад: *Шевченка – Шевченківські.*

(*Восени – осінь, села – сільський, стара – старість, почорнів – чорніють, промете – метуть*)

5. Слово вчителя

Для того, щоб нам вистачило сил подолати решту шляху, пропоную трішки перепочити та виконати фізхвилинку.

Фізхвилинка

6. Гра «Склади слово»

– Побутує думка, що талановита людина талановита в усьому. Спробуємо дізнатися, чи дійсно це так.

Прочитайте подані слова, запишіть їх у фонетичній транскрипції. Підкресливши третій від початку звук у кожному слові, дізнаємося, ким ще за життя був Т. Шевченко.

Вихваляють, в'юн, радить, схожість, ніжність, тонший, бриньчати, Лук'ян.

[в и х в а л' а й у т'] – 10 б., 10 зв.;

[в й у н] – 3 б., 4 зв.;

[р а д и т'] – 6 б., 5 зв.;

[с х о ж' і с т'] – 8 б., 7 зв.;

[н' і ж н' і с т'] – 8 б., 7 зв.;

[т о н ш и й] – 6 б., 6 зв.;

[б р и н' ч а т и] – 9 б., 8 зв.;

[л у к й а н] – 5 б., 6 зв. – художник)

7. Слово вчителя

– Упродовж життя Т. Шевченко дійсно створив багато неперевершених картин. Його малярські здібності виявилися ще в дитинстві. Але скрутне матеріальне становище, кріпацька залежність від пана заважали їх своєчасному розвитку. І лише ставши вільною людиною, Т. Шевченко зміг отримувати такі необхідні йому знання.

Давайте дізнаємося назву навчального закладу, де здобував освіту Т. Шевченко.

8. Гра «Обери зайве» (усно)

– Прочитайте подані слова. У кожному рядку оберіть «зайве» слово, доведіть свою думку. З перших букв обраних слів прочитаємо назву закладу, у якому навчався Т. Шевченко.

А) Св...ято, арф...яр, моркв...яний (*Арф'яр*).

Б) Бур...ян, міжгір...я, кр...юк (*Крюк*).

В) Активніст..., дощ..., піч... (*Активність*).

Г) Хатин...ці, дон...чин, Натал...ці (*Доньчин*);

Г) Куз...ня, закін...чувати, едел...вейс (*Едельвейс*);

Д) М...ята, мавп...ячий, духм...яно (*М'ята*);

Е) Дзв...якнути, ім...я, цв...ях (*Ім'я*);

Є) Хлібопіч..., вуж..., якіст... (*Якість*).

9. Слово вчителя

– Тепер ми знаємо, що Т. Шевченко здобував освіту в академії. Повна назва цього навчального закладу – Петербурзька Академія мистецтв.

Як бачимо, великий Кобзар уславив рідну землю не лише у віршах, а й у творах образотворчого мистецтва. Завдяки цьому про Україну знають у всьому світі, а на честь самого Т. Шевченка побудовано більше тисячі пам'ятників у різних країнах.

Яким чином ми можемо віддячити своєму національному генію? Перше та найголовніше – знати, шанувати його творчість, схилити голову на знак глибокої пошани в тому місці, де над блакитними хвилями Дніпра спочиває Кобзар. Давайте спробуємо дізнатися назву гори, на якій

поховано Т. Шевченка.

10. Робота в парах. Взаємоперевірний диктант

(Учитель диктує слова, учні записують, потім обмінюються зошитами для взаємоперевірки, називають орфограми)

Очікують, освітній, женьшень, призьба, юність, черв'як, тонший, учотирьох, безіменний, канівський.

Ключ. З других літер слів, що пишуться з м'яким знаком чи апострофом, прочитаємо назву місця, де поховано Т. Шевченка (*Чернеча гора*).

V. Підсумки уроку. Рефлексія

1. Бесіда:

- З якою темою ми працювали сьогодні?
- Що нового ви дізналися впродовж уроку?
- Чи сподобався вам урок? Чим саме?

2. Слово вчителя:

– На уроці ми працювали над узагальненням і систематизацією знань про правила вживання м'якого знака й апострофа. Виконуючи завдання, нам вдалося здійснити заочну подорож місцями, що нерозривно пов'язані з життям і творчістю Т. Шевченка. Завдяки цьому ми дізналися багато нового й цікавого про великого сина України.

Наостанок хочу звернутися до вас зі словами-настановою самого Кобзаря: «Учітесь, читайте, І чужому наuczайтесь, Й свого не цурайтесь».

VI. Мотивація оцінок

VII. Домашнє завдання

Написати твір-мініатюру (5-10 речень) на тему «Що я знаю про Т. Шевченка?» або «Краса рідної землі», використовуючи слова з м'яким знаком й апострофом. Підкреслити вивчені орфограми. Два слова (на вибір) записати у фонетичній транскрипції.

Або скласти словниковий диктант з 12 слів на правила вживання м'якого знака й апострофа, підкреслити вивчені орфограми.

Колесник Л. В.

**ТВОРЧІСТЬ Б. МАМАЙСУРА ЯК ПРЕДСТАВНИКА
ШІСТДЕСЯТНИКІВ**

Сучасна українська література з особливим інтересом розмірковує про одне з найцікавіших явищ нашого громадсько-політичного і культурно-духовного життя другої половини ХХ століття.

Творче піднесення було органічним і потужним, а в літературу прийшло велике поповнення від наймолодшого покоління. Поряд з індивідуальними відмінностями можна знайти в поезії цього покоління багато спільного: інтелектуалізм, лексичний прозаїзм, непримиренність до

негараздів життя.

Але вже в середині 60-х років українська література зазнала важких втрат. «Ніхто не знає долі таких талановитих поетів, що фактично починали свою творчість, хоч іноді вже мали й чималий доробок, як Л. Костенко, Б. Мамайсура, В. Голобородько, Г. Кириченко...».

Про Б. Мамайсура побіжно згадується в книзі Г. Касьянова «Незгоди: українська інтелігенція в русі спору 1950–80-х років». Автор називає це прізвище серед інших учасників вечорів молоді поезії, які проходили в атмосфері повного ажіотажу.

У статті «Згадаймо всіх – поіменно» М. Мачківський підкреслив, що Б. Мамайсур опинився в центрі уваги відомого критика І. Дзюби як автор, чия творчість була зупинена негараздами суспільно-політичного життя. А вже сам І. Дзюба найповніше схарактеризував постать цього поета у статті «Забуті – поруч». «Слобожанська яса» вмістила на своїх сторінках доробок Б. Мамайсура, давши змогу читачеві проіннятися настроями поета-шістдесятника і з'ясувати тематичні обрії та ідейну наснаженість творів.

Історична пам'ять народу наповнена подвигами духу людського. Ми говоримо, пишемо про подвиги, про героїзм нашого народу, пробуджуючи в людях почуття впевненості у своїх силах, можливостях. Література завжди пишалася своїм правом, своїм обов'язком бути на передовій. Необхідно, щоб усе, про що треба писати, доходило до читача відразу, негайно, навіть якщо митцям заради цього доведеться бути жорстокими (у фактах, у стилі, у слові) відносно читачів і самих себе. Правильно сказано: література не лікар, література – біль. Про що писати, як писати – до цього кожен приходиться сам.

Суспільство рухається вперед, спираючись на минуле, але й розлучаючись з минулим. І ми теж робимо це, спираючись на гуманістичну спадщину історії, власної й світової. Атмосфера суспільного життя кінця 50-х – початку 60-х років сприяла оприлюдненню перших реальних ознак кризи радянської імперії. Розстріляна в Новочеркаську демонстрація робітників, зникнення хліба в крамницях, міжнародні авантюри від Угорщини, Польщі до Куби – усе це спліталось в клубок суперечностей, які усвідомлювалися дедалі виразніше, що призвело до кризи на всіх рівнях суспільства.

Як уже не раз було в історії, про негаразди країни найбільш вагомо заговорили митці, деякі з них пізніше стали совістю нації: Алла Горська, Іван Світличний, В'ячеслав Чорновіл, Ліна Костенко, Євген Сверстюк, Василь Симоненко тощо. І в самому факті їхньої духовної присутності в нашому культурному просторі закладено великий моральний потенціал України.

Та, на жаль, навіть сьогодні немає ясної картини тих непростих

років, а є намагання вилучити окремих шістдесятників з контексту свого часу, підчистити їхні твори, осучаснити, забути про існування цілої плеяди авторів. І найменше в цьому винні самі митці. Це – наслідки ненормальностей суспільного життя, що наче й відходять у минуле, але тяжко й повільно. Позалітературні чинники й досі такі сильні, що український читач все ще позбавлений можливості знати факти літературного життя 60-х років, бо далеко не все опубліковане й оприлюднене, нічого або майже нічого не скажуть йому й деякі імена, що з'явилися тоді на небосхилі поетичному, хоч барви їхньої творчості (здебільшого обірваної чи зупиненої й забутої) гармонійно входили в широку палітру шістдесятництва.

Серед багатьох – Борис Сергійович Мамайсур. Митець почав писати вірші спершу російською мовою, але незабаром перейшов на українську, не без впливу І.Світличного. Друкувався в колективній збірці «Щасливої дороги» (1962 р.), а в 1963 році вийшла перша збірка поезій «Чи буде шторм». Збірка була зовсім невеличкою – всього 23 вірші, переважно наслідування Маяковського, Євтушенка. «Проте відчувалася щирість юнацького максималізму і анти міщанського пафосу. Автор хотів виглядати як людина, що сповідує високу духовну міру і нетерпима до профанації комуністичного ідеалу». Б. Мамайсур, наївний і зухвалий, свято вірив у соціальну справедливість, духовну силу народу. Та час вносив свої корективи у світогляд молодого поета, змінюючи наївність на скептицизм, чому, без сумніву, сприяло літературне оточення, спілкування з І. Світличним.

Оте «хитання в інший бік», негаразди із друком викликали спротив Мамайсура, адже стало зрозуміло, що майже неможливо донести до читача найважливіше, задля чого варто жити й працювати. Спілкування з однодумцями, особливо зі Світличним було перервано арештом останнього, атмосферою «заморозків», які прийшли на зміну «відлизі», хвороба, відчай, репресії спричинили до того, що Мамайсур зник з літературного обрію: «після антиукраїнських погромів 1972 року про нього забули».

Поезія цього митця строго індивідуальна, із присмаком ліричної іронії, яка інколи набуває гейнівського характеру (Гейне – улюблений поет Мамайсура). Задовго до появи слова «застій», яке ввійшло до обігу політиків, економістів, публіцистів, митця цікавило питання появи цього неоднозначного явища в суспільстві:

«Геній і злочинство – несумісні».

Чом же в нас одвіку так ведеться:

Геній що сказав – то це вже й правда,

Геній що зробив – суда немає.

Геній що подумав – так і є –

Геній – бог, нема над ним бога!

То якого ж вам і ще злочинства?

Неприйняття дійсності зумовлене наявністю хоч і нечіткого, але вимогливого громадянського та духовного ідеалу і поетичним максималізмом, який часом обертався брутальністю до реальної людини, найчастіше рахунком до самого себе. Громадянська лірика Мамайсура вражає гострим відчуттям проблем сучасного авторів світу, викликає гостру реакцію, примушує сперечатися, задумуватися над тим, що ж заважає жити в нормальному цивілізованому світі:

А дійсність повна парадоксів:

Хоч як та правда не пищить, –

Охороня вождів і досі

Слухняних мрій надійний щит.

А ми розмахуєм думками

Чи планів плетемо тини, –

Немов і з нас не втнуть те ж саме

Богів сьогоднішніх чини

Актуальність рядків не викликає сумніву! Твори Мамайсура свідчать, що він досить реально дивився на речі, орієнтувався в обставинах, умів швидко реагувати на реалії оточуючого світу, передбачав пригніченість, розчарування людей в сьогоднішні.

Одна з провідних тем творчості поета – тема самотності, неприкаяності людини у світі, де панує бездуховність. Щодень ми, того не усвідомлюючи, ставимо себе перед вибором і рано чи пізно маємо відповідати за нього. Духовний вибір побудований на протиставленні суєти, псевдодіяльності, цинізму, лакейства – і справжнього життя з його моральними критеріями і відповідальністю. Особиста депресія не завадила Мамайсуру звернутися до нащадків, недалеких і тих, хто житиме через багато років:

Хто ви, що прийдете за нами?

Яких натворите пісень?

Автора хвилювало... «з нас, батьків, – кого читати / Вожді вам ваші піднесуть?» А у свідомості – що чекає його, невдачу, хвору людину, накриту хвилею зневіри: чи вдасться колись щось змінити в цьому ідеологічному зацементованому суспільстві? Хто зна, що, які думки породжувала самотність, незреалізованість поетичного таланту:

Блаженна смерте! Де ти забарилась?

Прийди нарешті до свого раба!

О, чим віддячу я тому за милість,

Хто дерево життя мого зруба?

Невелика кількісно, але вагома якісно, творча спадщина Б. Мамайсура досить чітко малює основні штрихи внутрішнього життя

покоління шістдесятників і психологію цієї доби. У тому найбільша її цінність для нас, бо й сьогодні вона звучить актуально: до нас промовляє митець непримиренний до фальшу, бездуховності, руйнації морально-етичних канонів.

Кондрашова Т. В.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЛЮДИНИ І ПРИРОДИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент **Н. В. Лисенко**

Ліна Костенко – тонкий лірик, авторка прекрасних віршів, ніжних, чаруючих. Творчість Ліни Костенко не розмежуєш на інтимну та громадянську: настільки тісно переплелися особисте та суспільне, настільки органічно вони вживлені в художнє полотно й до певної міри навіть живляться одне одним. Безкомпромісність – ось пароль її поезії. У часи, коли ідеологічний контроль над словом і думкою людини після короткої хрущовської «відлиги» знову став тотальним, від Ліни Костенко вимагалось бути такою, як усі. У поезії чується бунт проти стандартизації, спрощення, примітивізації людини. Неповторність – ось друге з ключових понять, смислових знаків волелюбної музи Ліни Костенко.

Найбільше гармонії та душевної злагоди – у тих віршах Ліни Костенко, де домінує мотив єднання людини з природою. Тема відпочинку душі серед гармонійної природи, частиною якої є й сама людина, переростає, отже, у мотив апокаліпсису, зникання життя, викликаного людською нерозумністю.

Пересічна людина не помічає краси навколишнього світу. Ліна Костенко здатна віднайти прекрасне у найнепримітніших речах: *«якийсь листочок осінній, і вже стоїш в потрясінні»* [4, с. 243]. У своїй любові до всього суцього вона ніби зливається з природою, стає гармонійною й невід'ємною її частиною. Поетеса любить перебувати наодинці з деревами й квітами, відпочивати в лісі, біля озера чи річки. У ці дорогоцінні хвилини очищається душа, сповнюється любові й прощення, глибокого розуміння одвічної мудрості й природи. У творчості Л. Костенко природа – важлива дійова особа. В її поезіях дуже часто циклічність змін у природі служить для відображення та яскравішого підкреслення змін у людському житті, а ліричний герой поезії проявляє свою ментальність саме через стосунки з природою.

Письменниця через образи природи ставить багато важливих для людини проблем. Наприклад, у поезії «Мені відкрилась істина печальна» Л. Костенко роздумує про минущість людського життя:

Мені відкрилась істина печальна: життя зникає, як ріка Почайна.

Через віки, а то й через роки, ріка вже стане спогадом ріки [4, с. 27].

Для поетеси важливим є питання про стосунки митця й сучасності. Вона пише:

Але поет природний, як природа.

Од фальші в нього слово заболить [4, с. 44].

У багатьох творах письменниця роздумує про незнищеність історичної пам'яті:

Давай попливемо у ніч коротку назад по ріці незворотнього часу [4, с. 237].

Стосункам людини й природи Л. Костенко приділяє багато уваги. Вона констатує, що ці взаємини складні, що людина забуває про те, що вона часточка природи. Лірична героїня поетеси розуміє природу й надзвичайно тонко відчуває її.

Ось як пише Ліна Костенко про своє сприйняття природи:

Мене ізмалку люблять всі дерева,

і розуміє бузиновий Пан,

чому верба, від крапель кришталева,

мені сказала «Здрастуй!» – крізь туман.

Чому ліси чекають мене знову.

На щит піднявши сонце і зорю.

Я їх люблю. Я знаю їхню мову.

Я з ними теж мовчанням говорю [4, с. 52].

Поетеса здатна відчувати свою єдність із природою, навіть якусь розчиненість у ній:

Я дерево, я сніг, я все, що я люблю.

І, може, це і є моя найвища сутність [4, с. 352].

Лірична героїня Л. Костенко ніби розчиняється в природі, вона має здатність заглиблюватися в її таємниці, і такі стосунки людини й природи служать їх взаємозбагаченню.

Ліна Костенко у своїй пейзажній ліриці стверджує: природа – це не просто степ, трава, річка, ліс, сонце, дощ і вітер, це дарований Богом дивосвіт, з якого людина черпає естетичну насолоду, психологічну рівновагу, спокій, взаєморозуміння, за допомогою якої вона відновлює свої сили, заряджається радістю існування. У спілкуванні з травами й деревами, птахами й небом, сонцем і вітром лірична героїня відкритіша й органічніша, ніж у розмові з людьми. Тільки на одинці з природою можна до кінця бути самим собою, нікого не боятися, не лицемірити, не шукати компромісів. І за це ми маємо бути вдячні їй.

Виявляється цікавим і використання певних кольорів для позначення певних явищ природи. Завдяки єдності образів природи і кольорів читач може глибше розуміти ліричного героя, його душевний стан.

Реалізація образно-символічних значень пов'язана насамперед із використанням фольклоризмів із компонентом *білий*: *білий* світ, *білий* день, *біла* хата, *білий* кінь, *білий* камінь. Актуалізовані поетесою образні формули більшою чи меншою мірою пов'язані з провідними мотивами її творчості. У зв'язку з цим слід виділити ключовий образ поетичної картини світу Ліни Костенко *білий* світ, що виступає з усталеним значенням «земля з усім, що на ній існує»:

*Дубовий Нестор дивиться крізь пальці
На білі вальси радісних беріз [1, с. 51].
Хоч озирнись! Побудь іще хоч трішки!
Ще й час є в тебе, пізно, але є ж!
Зверни додому з білої доріжки.
Ось наш поріг, хіба не впізнаєш? [2, с. 63].
Це ж треба так заглибитися в гори,
Почути білий голос висоти,
Щоб, як чіпкий корінчик мандрагори,
По скелях вгору дертися, повзти! [3, с. 97].*

Кольоратив *білий* у поезії Ліни Костенко виступає основним компонентом художнього образу зими та її атрибутів:

*Завіяні снігом вітрила
звисали, як біла гичка.
Я тільки сніг пам'ятаю,
отой, що давно розтанув.
Білу симфонію снігу,
ихуну, в льоди закуту [1, с. 141].*

У поетичних текстах Ліни Костенко прикметник на позначення чорного кольору відзначається своєрідністю. Традиційним і найбільш поширеним є уявлення про чорний колір, психологічно пов'язане з нагативними почуттями (страх, туга, печаль, розпач), що й визначає загальну тенденцію реалізації його оцінної семантики.

*Я лісу не впізнала. Він горів
Ще ж був живий. Недавно. Позавчора.
Обвуглений корою стовбурів,
Він був сумний, задуманий і чорний [3, с. 62]
Чорна птиця б'є крильми по клавішах
Із яких ти упала небес?
Може, Бах, віки подолавши,
У твоєму серці воскрес? [3, с. 70].*

Синій – символ вірності, довір'я і безкінечності. Це колір неба і моря: спокійний, сентиментальний, серйозний. Він викликає відчуття холоду. Темно-синій колір символізує незбагненні таємниці [6, с. 57].

Синьо-голуба гама в поетичному світі Ліни Костенко набуває

особливого значення в розкритті концептуально навантаженого образу неба. Синє, голубе небо в макрокосмі поетового світу вабить духовною висотою. Вона акумулює в собі вічність, перед якою оголюється істина:

*Але під цим небом синім,
Аж поки земля жива, –
Встають думки нетлінні.
Бринять неспалимі слова;
Лиш одна є втіха в тому,
Що під небом голубим
Аж тепер вже видно, хто ми,
До самісіньких глибин [1, с. 73].*

ЛІТЕРАТУРА

1. Ліна Костенко. Вибране / Ліна Костенко. – К. : Дніпро, 1986. – 560 с.
2. Ліна Костенко. Гіацинтове сонце / Ліна Костенко. – К. : Либідь, 2010. – 168 с.
3. Ліна Костенко. Мадонна Перехресть / Ліна Костенко. – К. : Либідь, 2011. – 112 с.
4. Ліна Костенко. Триста поезій / Ліна Костенко. – К. : А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2012. – 416 с.

Куплевацкая С. А., Борсук Н. В.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАМЯТИ

Память – психофизиологический процесс, состоящий из запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Эти процессы тесно взаимосвязаны: от того, как организовано запоминание, зависит сохранение информации, которое в свою очередь влияет на ее воспроизведение.

В зависимости от времени сохранения информации, различают такие виды памяти: **кратковременная, оперативная, долговременная.**

Различают также **непроизвольное** и **произвольное** запоминание.

Непроизвольное – это такое запоминание и воспроизведение информации, которое происходит автоматически, без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи (задачи на запоминание материала).

Произвольное запоминание – запоминание с целью сохранить информацию в памяти, оно требует от человека волевых усилий, а также предполагает использование особых приемов или способов запоминания.

Двигательная память – это запоминание, сохранение, а также точное воспроизведение разнообразных движений. Она особенно необходима для занятий спортом, танцами, игрой на музыкальных инструментах.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением образов; она чрезвычайно важна для людей всех профессий, особенно

художников и конструкторов. Этот вид памяти предполагает наличие у человека воображения.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например, речевых, музыкальных. Она необходима музыкантам, филологам, людям, изучающим иностранные языки.

Словесно-логическая память характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно запоминает смысл событий, логику какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т. п.

Эмоциональная память – это память на какие-либо переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях.

Для того чтобы эффективно и прочно запоминать, нужно знать **основные законы памяти**.

Закон интереса. Интересное запоминается легче. Здесь нужно помнить, что даже интересная информация активно усваивается в течение 20–40 минут.

Закон осмысления. Чем глубже человек осознает запоминаемую информацию, тем лучше она запомнится. Бессмысленный материал забывается значительно быстрее, чем имеющий смысловую нагрузку.

Закон установки. Если человек дал себе установку запомнить информацию, то запоминание произойдет легче. Установка влияет не только на сам факт запоминания информации, но и на длительность ее сохранения.

Закон действия. Информация, которую сразу применяют на практике, запоминается лучше.

Закон контекста. Если новую информацию логически или образно связать с уже знакомой, то она усваивается лучше (ассоциативное связывание).

Закон торможения. Если изучаются схожие понятия, то старая информация может «перекрыть» новую. Именно поэтому при выполнении домашних заданий учащимся рекомендуют чередовать гуманитарные предметы с точными.

Закон оптимальной длины ряда. Для лучшего запоминания длина запоминаемого ряда не должна намного превышать объем кратковременной памяти (как правило, запоминается 7 ± 2 объекта).

Закон края. Информация, поданная в начале и в конце материала, запоминается лучше.

Закон повторения. Лучше всего запоминается информация, которую повторили несколько раз. Прочность запоминания зависит от правильной организации повторений: от того, как повторять и как часто.

Закон незавершенности. Незавершенные действия, задачи,

недосказанные фразы запоминаются лучше, чем законченные.

Современная школа требует от ребенка наличия достаточно высокого уровня произвольного запоминания. Поэтому для того, чтобы ребенку было комфортно, необходимо уже в дошкольном возрасте развивать произвольную память.

В 7-летнем возрасте на процесс запоминания начинает влиять наличие установки, систематизация материала, подведение итогов. У детей начинает формироваться способность контролировать процессы памяти и мышления. Основным способом запоминания у детей младшего школьного возраста является чаще всего многократное повторение заучиваемого материала. В то же время у них еще недостаточно развит самоконтроль в процессе запоминания. Они или вовсе не контролируют себя, или опираются на чувство знакомости при повторном восприятии запоминаемого.

Мастер-класс

«Развитие памяти младших школьников» (1-А и 4-А классы)

Цель: дать представление о видах памяти, их особенностях; продемонстрировать использование различных видов памяти на уроках и во внеурочной деятельности с учётом разноуровневых возрастных особенностей; содействовать развитию коммуникативных навыков; воспитывать умение сотрудничать, чувство взаимопомощи.

Ход занятия

I. Организационный момент

II. Работа по теме

– Учитель (I) выходит с багажной сумкой и начинает рассказывать стихотворение С. Маршака «Багаж». Забывает перечень багажных предметов и подсматривает в листочек.

– Учитель (II)

– Чтобы с листочка не читать,

И багаж запоминать,

Память надо развивать.

Чтобы не случилось таких казусов с памятью, мы её должны развивать с самого детства.

Сегодня у нас собрались маленькие гении из 1-А и 4-А классов. Мы будем память развивать и свой мозг тренировать.

Готовы? И так, мы начинаем своё путешествие в страну, под названием «Память».

И первая остановка – «Тренируем слух».

Мы поиграем в игру «Я положил в мешок...» (I гр.) и «Я купил...» (II гр.). Вы должны продолжить рассказ своего соседа.

II учитель: А сейчас вы должны запомнить на слух словарные слова. 4 класс составит рассказ из этих слов, чтобы первоклассники сумели повторить эти слова.

Ребята, машина, карандаш,
весело, воробей, девочка, класс.

Медведь, одежда, пенал, собака,
портфель, яблоко, молоко.

I учитель: - Отправляемся дальше на станцию «Тренируем зрение»
Посмотрите внимательно на картинку «День Рождение» и
попытайтесь её запомнить, чтобы потом мне ответить на вопросы.

После 30 сек. дети отвечают:

– Сколько пришло детей к имениннику?

– Сколько чашек на столе?

– Какого они цвета?

– Сколько лет имениннику?

– Какого цвета бантики у девочки?

II учитель: Поработаем с картинками.

(На экране дети видят табличку с картинками, у детей на партах
есть таблица без пары).

Нужно дополнить картинку парой 1 класс – предметом, 4 класс –
геометрической фигурой.

I учитель: – А сейчас мы должны запомнить, что делала младшая
сестрёнка нашего одноклассника Вика. (На экране презентация)

Дети запоминают одиннадцать глаголов.

II учитель: – Поработаем в парах. Нужно картинки разложить в
порядке очерёдности. (На экране образец. Дети смотрят 30 сек. и на партах
раскладывают эти картинки)

I учитель: – А сейчас вам нужно запомнить картинки с экрана,
чтобы их нарисовать на листке. (Дети смотрят 30 сек. и рисуют 9
предметов)

II учитель: – А сейчас мы отправляемся на станцию «Повтори
движение».

4 класс показывает движение, а 1 класс повторяют (гребля в лодке,
вождение автомобиля, ловля рыбы удочкой, распиливание дров, умывание,
расчёсывание)

I учитель: – А сейчас поработают наши ручки. На ощупь нужно
узнать цифру (первоклассники), геометрическую фигуру
(четвероклассники). Дети из мешочка достают с закрытыми глазами
предметы.

II учитель: – Мы отправляемся в мир поэзии. По движениям нужно
запомнить и повторить стихотворение. (4 кл. показывают движения, а 1 кл.
рассказывают стихотворение)

По реке плывёт кораблик.

Он плывёт издалека.

На кораблике четыре

Очень храбрых моряка.

У них ушки на макушке,
У них длинные хвосты,
И страшны им только кошки,
Только кошки и коты.

І учитель: – А сейчас запомним стихотворение по опорным словам.

– устала
– не стала
– не завожу
– сижу
– игрушки
– пустой
– подушке
– золотой.

Мама спит, она устала...

Ну, и я играть не стала!

Я волчка не завожу,

А уселась и сижу.

Не шумят мои игрушки,

Тихо в комнате пустой.

А по маминой подушке

Луч крадётся золотой...

– Понравилось наше путешествие?

А сейчас у каждого из вас на парте лежат «смайлики». Прикрепите их к своим ладошкам и сожмите кулачок.

(Дети выстраиваются возле доски). Они рассказывают стихотворение о памяти.

В конце – показывают свои ладошки со «смайликами».

Учителя:

Всем желаем упражняться,

Не лениться, развиваться!

Оценка уровня развития памяти

Тест на проверку уровня развития слуховой памяти

С помощью данной методики определяется динамика процесса заучивания. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов: *ДЕРЕВО, КУКЛА, ВИЛКА, ЦВЕТОК, ТЕЛЕФОН, СТАКАН, ПТИЦА, ПАЛЬТО, ЛАМПОЧКА, КАРТИНА, ЧЕЛОВЕК, КНИГА.*

Взрослый читает ребенку слова (всего шесть попыток). После каждого прослушивания ребенок должен попытаться воспроизвести весь ряд.

Взрослый каждый раз отмечает, сколько слов ребенок вспомнил и назвал правильно.

Оценка результатов

► Ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел все 12 слов за 6 или меньше попыток. Это свидетельствует об очень высоком уровне развития памяти.

► Ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 10–11 слов.

Это свидетельствует о высоком уровне развития памяти.

► Ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 8–9 слов.

Это свидетельствует о среднем уровне развития памяти.

► Ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4–5 слов.

Это свидетельствует о низком уровне развития памяти.

► Ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 3 слов.

Это свидетельствует об очень низком уровне развития памяти.

В подобных случаях нужна консультация невропатолога.

Тест на проверку зрительной памяти

Подберите десять одинаковых по размерам и разных по содержанию картинок и покажите их школьнику – каждую по 5–6 секунд.

Картинки должны быть несложными, например такими: *утенок, кубик, пирамида, груша, кукла, мяч, игрушечная машинка, яблоко, кораблик, кактус.*

После этого попросите ребенка назвать предметы, которые он запомнил.

Оценка результатов

Оценивая результат, обратите внимание на то, есть ли повторы, встречаются ли названия предметов, которые вы не показывали.

Порядок воспроизведения значения не имеет.

Хороший результат – 8–10 картинок, неудовлетворительный менее 5 картинок.

Тест на проверку кратковременной и долговременной памяти

Чтобы оценить кратковременную память, понадобятся 10 картинок с изображениями различных, знакомых ребенку предметов, например: *щенок, цыпленок, рыбка, пчела, ежик, гусь, ромашка, стрекоза, птенец, лук.* Предложите малышу рассмотреть их, а затем через 30 секунд попросите его назвать все предметы, изображенные на картинках, которые он смог запомнить. Далее следует показать ребенку те картинки, которые он забыл назвать, и через 10 минут, а потом через час попросить ребенка снова вспомнить их для того, чтобы оценить долговременную память.

Оценка результатов

Проверка кратковременной памяти: если 6–7-летний ребенок из 10

картинок назвав хотя бы 6–7 – результат очень хороший.

Проверка долговременной памяти: если ребенок назвал 7 и более картинок – результат отличный.

Тест на проверку образной памяти у школьников

Для теста нужны 6 карточек с изображением часов, ножниц, телефона, карандаша, самолета и вазы, и карта, разделенная на 18 клеток.

Каждому изображению на карточке соответствуют три изображения на карте:

- ▶ идентичное изображение;
- ▶ изображение, отличающееся деталью;
- ▶ изображение схожее лишь силуэтом и назначением.

Соотношение цветов одинаковое.

Тест проводится индивидуально. Положите перед ребенком карту. Показывайте ему по одной маленькие карточки (примерно 1 секунду), а он пусть запоминает, что на них нарисовано. После этого ребенок должен найти такую же картинку на большой карте.

Оценка результатов

За верный ответ, т. е. в том случае, если ребенок показал идентичное изображение, его память оценивается максимально – 3 балла. Если ребенок показал изображение, отличающееся деталью, его память оценивается в 2 балла. В том случае, если ребенок показал изображение схожее лишь силуэтом и назначением, его память оценивается в 1 балл. За неверный ответ, т. е. в том случае, если ребенок показал другое изображение, оценка его памяти минимальна – 0 баллов.

Таким образом, память ребенка может быть оценена от минимума в 0 баллов до максимума в 30 баллов.

- ▶ При результате в 15 баллов и ниже – у ребенка низкий уровень памяти.
- ▶ При результате от 16 до 20 баллов – у ребенка средний уровень памяти.
- ▶ При результате в 21 балл и выше – у ребенка высокий уровень памяти.

Левченко А. А.

**ЗАВДАННЯ ДЛЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З
УКРАЇНОЗНАВЧИМ КОМПОНЕНТОМ**

Завдання з українознавчим компонентом набувають на уроках української мови все більшої ваги. Це зумовлює розширення національних інтересів учнів. Мета полягає вже не в тому, щоб учень успішно виконував завдання, а в його орієнтуванні та вмінні реалізувати власні здібності.

Українознавчий компонент на уроці спрямовує свою дію на

психологічний комфорт навчального середовища. З успіхом вивчаємо те, що близьке серцю дитини.

Завдання не повинні мати суто на меті відпрацювання мовних навиків учня. Вони покликані до того, щоб сприяти розвиткові інтуїції та здатності впливати на навколишній світ.

Пропонуємо приклади завдань з українознавчим компонентом, які можуть застосовуватися при вивченні теми «Займенник» у 6 класі.

Завдання 1. «Синтаксична магія»

Складіть речення із займенником, щоб він у реченні повторився двічі і виконав 2 синтаксичні ролі: додатка та означення.

Наприклад: Кожному (додаток) скажу правдиве слово, щоб знали кожного (означення) громадянина у лице.

Завдання 2.

А) Прочитайте текст. Випишіть 2 займенники, зробіть їхній морфологічний розбір.

– А скільки знаємо прикладів, коли в заповідниках чи в заказниках ті ж самі зайці, ті ж самі дикі кози від людей не тікають, людей не бояться і часто-густо підходять до людини й беруть корм із людських рук.

– Та хіба не можна всю нашу чудесну країну зробити таким заповідником?! (За Остапом Вишнею).

Б) «Створи свій заповідник із займенників». Поставте займенники (які можливо) у 3-х родах.

Наприклад: наша, наш, наше.

Завдання 3. «Фразеологічний марафон»

Ми знайомі з фразеологізмами. Запропонуйте свої вислови, використовуючи займенники та залучаючи витвори природи.

Наприклад: казна-скільки горіхів у розмові, чийсь темні огірки, кожний помідор не бажає злий гумор.

Завдання 4. «Лінгвістична бійка»

Уявіть себе на березі Азовського моря. Один з вас – власник металургічного заводу, інший – представник ГО «Екотворці». Зверніться один до одного з проханням покинути територію, використовуючи займенники I, II, III особи однини та множини.

У 7 класі, опрацьовуючи службові частини мови – вигук та прийменник, можна наситити урок наступними завданнями.

Завдання 1. «Прийменникова родина»

Зberi прийменники в одну родину, віднайшовши ті, які уживаються з Р.в., Зн.в., О.в., М.в. Охарактеризуйте кожного члена родини, використовуючи цитату-словосполучення Лесі Українки. Складіть з одним словосполученням речення, підкресліть головні та другорядні члени речення

посеред	до	для	по
крізь	без	про	між
на	супроти	при	від

Довідка. Поставив супроти тебе, боронить від огню живого, робить при серйозному тоні, путь на Голгофу, кров без любові, забувається про завтра, буду крізь сльози сміятись, ймення між людьми, світ мрій для нас, вільно по світі літати, припасти лицем до сирої землі, жив посеред бурі.

Завдання 2. «Ділові стосунки з прийменниками»

Налагодьте стосунки з прийменниками. В уривочку з листа Лесі Українки до Ольги Кобилянської (08.10.1906) випишіть словосполучення з прийменниками, визначте, які частини мови вони поєднують між собою, прослідкуйте, якими синтаксичними зв'язками поєднані словосполучення з прийменниками. Які слова ви відкрили для себе (незвичайні для вживання)?

У Києві тепер єдиний ясний пункт на темному тлі українського життя – то наша недавно відкрита «Просвіта». Се ж перше легальне українське товариство у Києві, відколи він став «губернським городом російської імперії», а то досі можна було тільки «кіївські общества» відкривати, борони боже, не українське. «Просвіта» наша хоче мати ширші завдання, ніж галицька, і, крім видавництва книжок для народу, хоче мати свою бібліотеку, книгарню, музей і всяку всячину, а чи воно пощастить, то, звісно, невідомо. Тим часом найбільше заходжуємось коло видавництва та коло бібліотеки. А з бібліотекою найбільше маю клопіт я, бо то я маю бути «відповідальною особою» в тій справі, та хочеться, щоб воно було якось не гірше, ніж у людей. Може би, і хтось пожертвував би нам хоч по одному примірнику своїх творів? Комусь би «Просвіта» наша була дуже вдячна за те...

Завдання 3. «Доріжками вигуків»

Із творчістю І. Котляревського на уроках української літератури ми з вами ще не знайомилися. Але про його співачку Наталку ви чули й не раз. Давайте заглибимося у життєвий шлях духовного патріота України.

Вам подана доріжка з послідовним розміщенням відомостей з його біографії. Доповніть кожне речення доріжки вигуками (емоційними, волевиявлення). Поясніть розставлені розділові знаки.

Маленький Іванко почав навчатися в Полтавській духовній

семінарії → Мав пристрасть до віршування і вмів до будь-якого слова вправно добирати рими, дотепні і вдалі, за що товариші по семінарії прозвали його римачем → Брав участь у російсько-турецькій війні → Стараннями І. Котляревського було випущено з кріпацтва М. Щепкіна, який згодом успішно виступав у п'єсах свого покровителя.

Наприклад: Лишенько! Брав участь у російсько-турецькій війні (емоційний вигук, ставимо знак оклику при окличній інтонації).

Завдання 4. «Нота моралі»

Уявіть собі: сміливий дух І. Франка опинився на фантастичному полі говірливих моральних якостей. Зверніться до них, використовуючи слова-допомоги з довідки та вигуки ввічливості.

Наприклад: Ввічливосте! Стань моєю супутницею, будь ласка, на все життя.

Довідка. Підлість, чесність, злість.

Отже, привертання уваги учнів до цікавого подання практичного навчального матеріалу з українознавчим компонентом налагоджує зв'язки між інтелектуальною сферою мовця та емоційною сферою громадянина.

Лисенко Н. В., Гальцева Л. В.

УКРАЇНСЬКА ДРУКОВАНА ПЕРІОДИКА В АВСТРАЛІЇ

По другій світовій війні доля закинула в чужинний світ мільйони української еміграції. Масова еміграція в Австралію розпочалася наприкінці 1940-х років, а найбільшого розмаху набула 1949 року – з Німеччини, з так званих таборів для переміщених осіб (ді-пі). Серед українських біженців були представники всіх класів та прошарків українського суспільства. Це зумовило цілком закономірну появу цілої низки україномовних видань в еміграції.

Метою даного дослідження є проведення огляду україномовних видань в Австралії.

Видавнича діяльність в Австралії розпочалася з випуску першого українського часопису, який виходив з 10 липня 1949 у місті Беррі, – «Вільна думка». Засновник і власник видання – журналіст, громадський діяч Володимир Шумський, який понад 40 років був і його редактором. У травні 1949 року відбулося перше засідання редколегії у складі: В. Шумський (ліцензіат і відповідальний редактор із написанням передовиць), Орест Питляр (відгуки тижня), Олександр Сіверський (огляд подій в Австралії), Богдан Подолянко (оголошення і розважальні матеріали). Англомовні статті постачав Український Конгресовий Комітет в Америці та політичні організації в Німеччині. Знаменною подією другої половини 1949 року став приїзд до Австралії видатного науковця Євгена Пеленського та письменниці Ірини Пеленської. Пан Євген став співредактором газети,

написав програмну статтю «Наша мета», заснував НТШ в Австралії, був співтворцем громадської централі «Об'єднання українців Австралії», став першим головою новоствореної «Української громади» в Сідней. Ірина Пеленська заснувала «Союз українок Австралії», вела щомісячну жіночу сторінку у «Вільній думці». Оскільки подружжя Пеленських не мало помешкання, то пан Шумський віддав редакційне приміщення на Маклай стріт, а сам Є. Пеленський отримав від уряду Праці звільнення від дворічної контрактної роботи. Володимир Шумський редагував газету до 1989 року, видавши 2500 чисел. Як правило, часопис виходив щотижня. Починаючи з 1989 р., частина тиражу надсилалася в Україну. З 1990 р. часопис очолював син В. Шумського – Марко. У «Вільній думці» працювали Є. Гаран, Р. Драган, Є.-Ю. Пеленський, І. Пеленська, Я. Масляк.

Заснована в 1960 р. українська католицька газета в Австралії «Церква і Життя» виходить донині. Це видання Апостольського Екзархату для українців започатковане як церковно-релігійний журнал-місячник. А з 1968 р. перетворився на газету. На сторінках видання друкуються статті на релігійні, виховні та суспільні теми. Починаючи з січня 2014 р., місячник виходить українською (20 сторінок) та англійською (16 сторінок) мовами. Теперішні редактори – С. Когут і Б. Рудницький.

Також у 1957–1985 рр. у Мельбурні виходив двотижневик «Українець в Австралії». Редакторами цього видання в різні часи були: Кость Гіммельрайх, Борис Ігнатів та Богдан Шемет. В основному часопис складався зі статей та передруків із різних видань. Майже кожного року видавництво влаштовувало вечори для своїх читачів, на яких обирали «королеву Преси». А в 1959 р. відбувся культурно-мистецький вечір, присвячений пам'яті гетьману Іванові Мазепи. У часописі в різний час працювали: Іван Бронницький, Пилип Вакуленко, Степан Ванчицький, Григорій Вишневий, Лідія Гаєвська-Денес, М. Глухова, Пилип Грін, П. Грудка, Р. Гіжовський, Марія Дейко, Євгенія Дубів, Павло Дубів, І. Дубровський, О. Єрем'єнко, Борис Ігнатів, В. Кандибко, В. Каспенкович, О. Коваленко, Григорій Козак, Галина Корінь, П. Корінь, Г. Кузьменко, Теодосій Ляхович, Валеріян Михайлів, Марко Мішалов, Василь Онуфрієнко, Л. Пелех, О. Півень, О. Підгородецький, о. Никодим Плчковський, Степан Радіон, І. Рубан, Василь Шевченко, Є. Шведченко, М. Цюрак. Ілюстратором газети був Максим Окопний, а фоторепортером – Іван Святківський.

У 1968 р. в Австралії Мирославом Шегедином та Петром Сорокою був заснований журнал «Наш фронт» під назвою «Інформативний листок АБН» (Антибільшовицький блок народів – об'єднання політичних організацій – авт.). Це офіційне видання Української Антибільшовицької Ліги (з 1974 р. – Ліги Визволення України в Австралії). Разом із суспільно-політичною тематикою на сторінках журналу подавалась інформація про працю АБН. 1968 – 1983 рр. було надруковано близько 70 номерів.

Найпомітнішим з-поміж цілого ряду літературних видань був ілюстрований україномовний альманах української діаспори в Австралії під редакцією Дмитра Нитченка (Чуба) – «Новий обрій», видрукований у видавництві «Ластівка» (Мельбурн – авт.) в 1954 р.. Більше того, своїм виданням українці випередили діаспору США й Канади, бо перший збірник Об'єднання Українських Письменників «Слово» вийшов тільки через шість років, а канадський збірник «Північне сяйво» – через десять років. «Новий обрій» – це літопис українського культурного життя в Австралії. Альманах засвідчив, що українська діаспора має не тільки 15 надійних авторів, а і своїх образотворчих митців, артистів, співаків, танцювальні групи. Дане видання стало своєрідною високомистецькою аркою, за допомогою якої українська література мала увійти до літератур світу, модернізувавши літературну традицію і створивши новий канон.

Кожен із 12 номерів альманаху був присвячений ювілейним датам, пов'язаним із культурним життям української діаспори в Австралії. Кількість сторінок поступово збільшувалася: з 127 сторінок (перше видання – авт.) до 320 і більше. Оформлення, яке здійснювали Пилип Вакуленко, Василь Цибульський та Люба Кириленко, увиразнювало напрям альманаху. На сторінках видання були представлені всі жанри літератури. В різних числах альманаху публікувались: Зоя Когут, Божена Коваленко, Галина Чернобицька, Лідія Далека, Божена Сірко, Клавдія Рошко, Клавдія Фольц, Леся Богуславець (Ткач), Люба Кириленко, Володимир Русальський, Микола Лазорський, Ярослав Масляк, Дмитро Нитченко, Василь Онуфрієнко, Євген Гаран, Євген Зозе, С. Шведченко, Пилип Вакуленко, Неван Грушецький, Ярослав Ліщинський, Кость Гіммельрайх, Михайло Підріз, Орест Барчинський, Богдан Подолянко, Кузьма Каздоба, Василь Сокіл, Степан Радіон, Григорій Вишневий, Ольга Литвин, Марія Михайлів, Петро Кравченко, Степан Хвиля, Павло Дубів, Марія Дейко, Марко Павлишин, Василь Цибульський, Павло Олійник, Леонід Денисенко, Михайло Садовський та інші.

Дмитро Нитченко під псевдонімом Дмитро Чуб писав і публікував свої оповідання, вірші, нариси про подорожі, а під іншим псевдонімом – Остап Зірчастий – друкував свої гуморески. У його творах описується природа Австралії та життя земляків, закинутих долею на цей материк. Поетеса Когут Зоя почала друкуватися з середини 60-х років, організовувала вечори гумору і сатири. У творчості Божени Коваленко – письменниці, журналістки, поетеси, педагога, громадської діячки – переважала лірика. У 1983 р. вийшла її збірка «Гомін Дніпра», деякі поезії з якої українські композитори Австралії поклали на ноти. Для дітей та про дітей писала Лідія Далека, публікуючи свої твори під псевдонімом Олена Чернобривець. Донька письменника і видавця Дмитра Нитченка, Леся Богуславець, розміщувала свої гуморески та репортажі не тільки на

сторінках «Нового обрію», але й у журналах «Нові дні» (Канада – авт.), «Березіль», «Дзвін» (Україна – авт.), газеті «Вільна думка» (Австралія – авт.). Володимир Русальський також друкував свої новели та оповідання в Австралії, Канаді, Німеччині. Микола Лазорський, приїхавши до Австралії, писав статті для «Нового обрію» і працював над історичними романами «Гетьман Кирило Розумовський», «Степова квітка» та «Патріот». Крім того, на сторінках альманаху були розміщені його географічні праці: «У надрах землі», «Моря та океани», «Географічні етюди» тощо. Комедія Василя Онуфрієнка «Заморські гості», вперше опублікована в альманасі «Новий обрій», йшла двічі в Аделаїді (1965), а тричі в Сідней (1967–1968) на українських сценах. А Павло Дубів писав поезії, поеми, статті на літературно-мистецькі теми, рецензії. Щодо Григорія Вишневого, то поряд із поетичними і прозовими творами в альманасі друкувалися його наукові праці з мовознавства та переклади Алена Маршалла, Ерлі Вілсона, Генрі Тінглі та інших авторів. Степан Радіон – автор нарисів, довідників, статей, рецензій про громадське життя української діаспори в Австралії. Читанки Марії Дейко, авторки п'єс для дітей та юнацтва, використовувалися не тільки в українських школах в Австралії, але і поза межами. Марко Павлишин у критичних статтях досліджував сучасну українську літературу, перекладав англійською твори українських письменників.

У кожному номері в розділі «До читача» або «Післяслово» редакція альманаху простежувала етапи та виявляла форми, яких набував процес культурної адаптації українських емігрантів, аналізувала проблеми входження українців у австралійське суспільство, висвітлювала механізми міжпоколінної трансмісії традицій української культури, інституційні та неформальні шляхи передачі українськості, сучасний стан зв'язків між українською діаспорою в Австралії та Україною.

Як бачимо, розвиток української періодики в Австралії був досить бурхливим і дещо неврівноваженим щодо стилю і змісту. Видавцям не бракувало активності, тому інколи видавнича продукція з великої кількості переходила в якість.

Таким чином, на території Австралії сформувалося ціле гроно визначних українських митців, які видавали художні, публіцистичні, документальні й політичні твори. Ці твори відображали істинні досягнення української літератури на еміграції. Хоча видання існували недовго, але зробили в літописання українського літературного життя в еміграції дуже помітний і значимий внесок. Українському друкованому слову вдалося поєднати в собі літературну традицію, романтизм, модернізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська діаспора : літературні постаті, твори, біобібліографічні відомості / [упорядк. В. А. Просалової]. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2012. – 516 с.

Листонад К. В.

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПРЕДМЕТА, ЩО ФОРМУЄ ОСОБИСТІТЬ

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри
української мови та літератури **О. Л. Біличенко**

Література є першоосновою духовного та соціального розвитку суспільства. Ця істина підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації. Уроки літератури в школі повинні стати основою патріотичної вихованості учнів, їхнього громадянського змужніння, високої моральності та працелюбства, естетичної наснаги. Художня література спонукає шкільну молодь захоплюватися красою і самобутнім багатством рідної землі, національно-визвольною боротьбою українців, їх славетним минулим.

Основні шляхи якісного реформування процесу викладання української літератури в загальноосвітній школі визначаються проведенням науково-дослідницької та експериментальної роботи щодо впровадження інновацій, розвитком творчих здібностей школярів, широким використанням художніх творів, які виховують в учнів любов до рідної землі, свого народу, мови, власної історії та культури тощо. Коли за основу береться думка про національну ментальність, філософське дослідження на уроці української літератури межуватиме з психологічним пошуком. Вираз «національна ментальність» на уроці можна замінити більш поетичним словом, ближчим до нашого предмету – «українська душа».

На основі теорії про кордоцентризм, антеїзм і екзистенціальність української душі пропонується організувати учнівський пошук у два способи, а саме:

1) пояснити класові особливості національної ментальності і запропонувати знайти в художньому тексті, що вивчається, їх вияви. Старшокласники мають дійти від філософської думки до мистецького образу через глибоке усвідомлення поданого вчителем матеріалу і його практичне застосування під час літературознавчого аналізу конкретного тексту;

2) закликати учнів до самостійного визначення рис української душі. Учні можуть піти одним зі шляхів, окреслених учителем: наприклад, схарактеризувати персонажа твору, зіставити характери двох героїв різних національностей, інтерпретувати перебіг думок та почуттів ліричного героя вірша тощо. Це шлях від конкретного мистецького образу до самостійно відкритої філософської думки.

Українська література – джерело філософських, естетичних,

морально-етичних понять, втілених в образах літературних героїв, завдяки яким ці поняття стають яскравішими, впливають на розум і почуття школярів, перетворюються на переконання. Усе це має неоціненне значення для формування внутрішнього світу людини. Спираючись на літературно-художні образи, учні мають змогу засвоювати й поглиблювати поняття ціннісних вартостей – загальнолюдських, національних, громадянських, родинних, особистих. Формування в учнів загальнолюдських цінностей найпродуктивніше можна реалізувати шляхом вивчення літератури в контексті національної і світової художньої культури.

У сучасних умовах трансформації суспільного устрою і розвитку національної системи освіти в Україні підвищуються вимоги до духовного зростання дітей і молоді: формування в них національної свідомості, планетарного світогляду, моральної самостійності та стійкості, соціальної активності. Методологічною основою реалізації означених завдань є головні державні документи про освіту, зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, де визначено пріоритетні напрями створення дієвої системи навчання й виховання, яка б забезпечувала всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури».

У цьому зв'язку незаперечно значення має доцільне використання естетико-гуманістичної сутності художніх творів для школярів як суттєвого засобу розвитку особистості дитини: її інтелекту, загальнолюдських цінностей, збагачення її знань та уявлень про світ і людину, виховання духовно-естетичних потреб, засвоєння гуманістичних основ міжособистісного спілкування, формування пргнення до пізнання здобутих народом національних цінностей.

Українська література в школі ставить за мету спонукати молодь захоплюватися красою і самобутнім багатством рідної землі, звитяжністю національно-визвольних перемог українців, їх славетним минулим, злетами духу народу, а також захищати світлі набутки матеріального і духовного життя нації, продовжуючи традиції роду. Патріотичне виховання старшокласників засобами мистецтва слова має на меті формувати громадянську позицію, світогляд майбутнього будівничого Української держави. Отже, зробивши літературне навчання виховуючим, відзначає Б. Степанишин, потрібно проїняти його зміст животрепетними ідеями сучасності, тобто ідеями національного відродження [4]. Ці ідеї прийдуть до учня тільки через відчуття краси художнього твору, а ця краса (образу, художньої деталі) вплине на учня, коли той збагне, зрозуміє її.

На сучасному етапі соціально-економічного та культурного розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності

набувають питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів літератури, здатних глибоко сприймати і розуміти художньо-естетичні цінності, творчо інтерпретувати й оцінювати явища культурного життя суспільства, послідовно розвивати і збагачувати духовний світ дітей та молоді засобами мистецтва слова. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України, підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики, передбачає створення необхідних умов для професійного і культурного зростання вчителів, їх професійної самореалізації та підвищення соціального статусу.

В умовах створення інтелектуального потенціалу держави, формування національної системи вищої освіти, органічного входження в європейський і світовий простір проблема підготовки вчителя, і вчителя-словесника зокрема, його професійного становлення є однією з найважливіших у гуманітарній сфері. «Саме вчитель-словесник покликаний засобами художнього слова формувати покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці; здатним до особистісного, духовно-світоглядного вибору; матиме необхідні знання, навички і компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях» [1, с. 29]. З цією метою необхідно ще в процесі здобування фахової освіти створити майбутньому словесникові всі умови для його творчої самореалізації та інтелектуально-культурного розвитку, що передбачено основними завданнями і напрямами Закону України «Про освіту», державної програми «Освіта. Україна XXI століття».

Сучасний вчитель, викладач української літератури постає не як урокодавець, запрограмований всією освітньою системою, а як майстер-дослідник, котрий поєднує в собі риси літературознавця і лінгвіста, філософа, естета і культуролога, психолога і педагога. У зв'язку з цим ускладнюються завдання професійної підготовки такого вчителя, викладача в педагогічному університеті.

Варто звернути увагу й на те, що вчитель літератури, крім знань із фаху, повинен бути добре обізнаним з інформацією, пов'язаною з іншими науками, а саме: з суспільних наук – формування вмінь мотивувати літературні явища історичним розвитком суспільства, соціальною боротьбою епохи, вести дискусію, аргументувати свою позицію під час диспуту; з наук літературознавчого циклу – аналізувати художній твір, інтерпретувати його, розкривати творчу історію твору, виявляти його місце в історії літератури; з наук лінгвістичного циклу – вміти визначати роль літератури у розвитку мови й мовлення; володіти різними стилями мови, виявляти стилістичну своєрідність художнього тексту тощо.

Завдання вчителя-словесника оновленої школи – підходити до вивчення літератури як системного явища, бачити в літературному творі не

лише зображене, а й виражене, осмислено проникати через зовнішню і внутрішню форми слів у смислові надра художнього матеріалу й адекватно реагувати на нього, одержувати емоційно-розумове задоволення і приходити до відповідних образних і понятійних узагальнень. Вирішити це завдання допоможе розуміння доцільності логічного аналізу явищ мистецтва та впровадження систематичного технологічного підходу до вивчення художнього твору в усій його повноті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. Проблема літературної освіти в школі / Т. Алексеева // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4. – С. 29.
2. Вавілова І. В. Дитяча література як засіб формування особистості дитини (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / І. В. Вавілова. – 2008. – С. 2.
3. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія: Монографія. / В. В. Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – С. 7.
4. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: [методичний посібник для вчителя] / Б. Степанишин. – К. : РВЦ „Проза”, 1995. – 255 с.

Лысенко Н. И.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ (из опыта работы)

*Что, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве
и под руководством, завтра он способен
выполнить самостоятельно*

Л. С. Выготский

Сегодня образование стоит перед очевидной необходимостью пересмотра своих целевых установок. А именно, в ходе образовательного процесса современный человек должен не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими людьми ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем, т. е. становиться на деле самостоятельным, инициативным и креативным.

На первый план выдвигаются задачи этического и эстетического воспитания школьников, развитие у них творческих способностей, критического мышления, обогащение сокровищами мировой культуры, привития экологической культуры, физического развития и формирования навыков здорового образа жизни.

Решению этих задач способствует проведение уроков по методу проектов. Разумеется, склонность к проектной деятельности есть далеко не во всех, но отчаиваться не нужно. Привлекая учащихся к проектной деятельности, педагог способствует развитию их компетенций и в итоге,

повышает собственную профессиональную компетентность. К тому же, метод проектов способствует наиболее полной реализации идей профильного обучения, целью которого является ориентация на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Метод проектов возник в начале XX века и широко применялся в американских, западноевропейских и советских школах. Из-за отсутствия четких разработок по его использованию в советских школах он был запрещен в 30-х годах, однако продолжал развиваться в системе образования других стран. В конце XX века в нашей стране вновь к нему обратились, рассматривая его и как новую педагогическую технологию, и как систему обучения, и как метод познания.

По мнению современных разработчиков метода проектов в технологическом образовании (М. Б. Павлова, Дж. Питт, М. И. Гуревич, И. Сасова) он «представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие учащихся и их самореализацию в деятельности. Он способствует развитию наблюдательности и стремлению находить объяснения своим наблюдениям, приучает задавать вопросы и находить на них ответы, а затем проверять правильность своих ответов, анализируя информацию, проводя эксперименты и исследования». Такой взгляд авторов вполне созвучен идеям современной школы.

Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение конечного результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта) и реализации. Проектная деятельность обладает характерными для любого типа деятельности атрибутами – прежде всего культурой деятельности, определяемой традициями, ценностями, нормами, образцами. Главная ее ценность – свершение. Все средства подчинены достижению результата.

Начиная с 2005 года, на уроках трудового обучения я начала применять метод проектов.

В течение всего периода изучения предмета школьники систематически включаются мной в индивидуальную или коллективную проектную деятельность. Ведь каждый урок технологии – это или краткосрочный законченный проект (1–2 урока) или какой-то этап творческого проекта. Любой проект обязательно выполняется под моим руководством и с моей помощью. Главная моя задача состоит в том, чтобы создать учащимся предпосылки для успешного творчества, сделать так,

чтобы каждый жил этим проектом, зажечь в них искорку желания и уверенность в успехе. При этом решаются не только учебные, но и воспитательные задачи, поскольку между учащимся и учителем формируются отношения сотрудничества, свободной дискуссии.

Все этапы проектирования требуют индивидуальной заинтересованности обучающихся, интеллектуальной подготовки, поиска материалов, инструментов, технологического выполнения. Так у школьников возникает дополнительная заинтересованность в получении знаний, необходимых для выполнения проекта. Специфика нашего предмета такова, что ученицы должны обладать хотя бы минимумом знаний по таким дисциплинам, как изобразительное искусство, черчение, математика, химия, физика. Мы касаемся этих предметов при изучении различных блоков. Так, при конструировании и моделировании очень важно уметь представить эскиз модели, выполнить ее чертеж. А при построении чертежа изделия не обойтись без знаний по математике и черчению. Изучая раздел «Материаловедения», вплотную приближаемся к химии, «Машиноведение» – к физике. При подсчете себестоимости изделия мы касаемся экономических знаний; делая экологическое обоснование, соприкасаемся с экологией; разрабатывая рекламу, проводим маркетинговые исследования. Таким образом, самое главное – творческая работа над проектом делает востребованными знания, полученные учащимися на других предметах, а это, в свою очередь, эффективно формирует интерес к образованию в целом. А для меня, как для учителя, предоставляется возможность дать обобщенную оценку знаний, умений и навыков, усвоенных школьниками на протяжении всего учебного года.

На **первом (организационно-подготовительном)** этапе работы над проектом объясняю девочкам, что такое проект и этапы его выполнения, знакоблю с целями и задачами предстоящей работы. Вместе изучаем тематику проектных заданий. В тематике проектных заданий учитываю вопросы экономики, экологии, современного дизайна, моды, здорового образа жизни, правильного питания. Одновременно знакоблю с требованиями к выполненной работе, пояснительной записке. Вместе определяем сроки и порядок защиты проекта. Ученицы знакомятся с ранее выполненными проектными работами. Некоторым ученицам для ликвидации трудностей с выбором темы проекта предлагаю заранее заготовленный примерный перечень тематики творческих проектов. Никогда не настаиваю на выборе определенной темы той или иной ученицей, но при обсуждении этапов выполнения проекта даю рекомендации с учетом уровня ее подготовленности и возможностей. Поэтому одна и та же тема проекта разными ученицами, в конечном счете, может быть представлена по-разному.

На **следующем (технологическом)** этапе провожу индивидуальные

консультации с каждой ученицей. Вместе определяем конкретные задания, выбираем материалы и инструменты, необходимую литературу; составляем план работы над проектом. Вместе с ученицей просматриваем эскиз изделия, анализируем его конструкцию и технологию изготовления. При необходимости вношу поправки. После этого ученица составляет технологическую карту, делает необходимые расчеты и приступает к практической работе по изготовлению изделия и поэтапному выполнению творческого проекта. Дальнейшую помощь учащимся в работе над выполнением проектов оказываю на занятиях и в порядке консультаций. На уроке проверяю качество выполнения работ, а на консультациях даю рекомендации по составлению пояснительных записок к проектам. Если работа требует больших затрат времени, то предлагаю выполнять ее частично дома. Появляется возможность для общения и совместного творчества детей и родителей. Таким образом, положительным следствием проектной деятельности являются и такие воспитательные моменты как: взаимопонимание, поддержка со стороны родителей, сплочение семьи.

На **заключительном этапе** проводится контроль изделия, при необходимости корректируется котструкторско-технологическая документация, оформляется пояснительная записка с экономическим обоснованием и экологической оценкой проекта.

Выполнение творческого проекта обязательно завершается его защитой перед всем классом. Моя задача, как руководителя проекта, выработать единые требования к проектным работам, стимулировать формирование у учащихся чувства ответственности, внести в этот процесс дух здоровой состязательности, дать возможность учащимся делать определенные выводы по своей работе в сравнении с другими, включая самооценку, помогать отстаивать их творческие идеи.

За время защиты ученица доказывает оригинальность и актуальность своего проекта, качество полученных результатов, представляет аргументы в защиту экологических и экономических решений, проявляет свои коммуникативные способности, (выполняет презентацию своей работы, рекламу – пока некоторые ученицы).

Итоги защиты отражаю в фотоальбоме. Лучшие работы использую, как пособие на уроках, направляю на выставку декоративно-прикладного творчества или для личных целей: украшения дома, подарка родителям и так далее. Стараюсь, чтобы защита проектов превратилась в праздник, чтобы и учитель и ученики получили удовлетворение от ее проведения, чтобы школьники после защиты вышли с новыми идеями, творческими задумками, готовыми сделать следующий проект еще более интересным и совершенным.

Применение информационных технологий в проектной деятельности помогает учащимся осваивать новые способы работы с альтернативными

источниками информации (Интернет, мультимедиа, энциклопедии и др.), формировать основы информационной культуры. В процессе использования информационных технологий в проектной работе у них автоматически формируется отношение к компьютеру, как к исполнителю, то есть инструменту, с помощью которого поставленную задачу можно решить быстро, качественно, интересно. Положительные эмоции, полученные учащимися в процессе реализации проектов с применением информационных технологий, укрепляет в них уверенность в себе, способствует развитию их познавательной активности. К сожалению, компьютерные средства могут быть использованы пока только для поиска информации.

При оценке проекта учитываю целесообразность, сложность и качество выполненного изделия, полноту пояснительной записки, аккуратность выполнения схем, чертежей, уровень самостоятельности и степень владения материалом при защите.

С критериями оценивания учащиеся знакомятся заранее, в самом начале работы над проектом. Более того, они могут сами предложить какие-либо дополнительные критерии. Критерии оценивания являются своего рода инструкцией при работе над проектом. Кроме того, зная заранее, как именно его работа будет оцениваться, автор проекта может, улучшая отдельные характеристики своего проекта, повысить свой результат или, не имея такой возможности, быть готовым к более низкой оценке. В любом случае структура полученного балла будет понятна учащемуся.

Низкая оценка за проект не выставляется. Я убеждена, что учащейся необходимо предложить доработать или переделать проект в корректной форме. Ведь оценивание результатов творчества всегда драматично и противоречиво. Ближе к объективной будет рейтинговая оценка, включающая в себя самооценку, среднюю коллективную оценку экспертов и оценку учителя. В качестве экспертов выступают сами учащиеся.

Убеждена, что проектная деятельность – дело хорошее, но организация ее вызывает определенные трудности, как у учителя, так и у учеников. Трудностью выполнения проектов является необходимость затрат учителем большого количества времени на индивидуальную работу с каждым учащимся. Приходится подробно определять основные и дополнительные цели и этапы работы, чтобы сформировать навыки творческой деятельности, не подавляя инициативу школьника.

Подход к освоению учащимися проектной деятельности оправдан и педагогически эффективен. Так как он дает учащимся возможность применить свои знания на деле, формирует технологическую культуру и творческое отношение к труду, чувство гордости за свои умелые руки и умную голову. В процессе выполнения проекта учащиеся не только

изготавливают различные изделия, но и проводят своеобразные исследования. У детей появляется желание и возможность разработать, проанализировать, проверить и воплотить возникшие у них идеи в материале.

Поэтому считаю, что нам, учителям трудового обучения, необходимо углублять и расширять это направление в своей работе, чтобы заложить ученику тот культурный базис, который он пронесет через всю свою жизнь.

Магула Н. В.

«... І БУДУТЬ ЛЮДИ НА ЗЕМЛІ...»

Своя педагогічна система є у кожної людини. Питання у тому, чи цікава вона для когось, крім його власних дітей.

За ті роки, як Україна буде пам'ятник своєму Кобзарю, її дослідники і вчені намагалися вивчити його розмаїтий талант з усіх боків. Але ракурсів занадто багато. А без бачення кожного поетичного, мистецького, суто людського – руйнується геніальна постать: письменника, художника, людини. З небагатьох спроб висвітлити думки Тараса Григоровича щодо виховання і освіти, яка не може не зацікавити всіх нас-духовних дітей Кобзаря.

Тарас Григорович Шевченко ніколи не був учителем і не писав педагогічних творів, крім «Букваря Южно-русского», однак у багатьох його віршах, повістях і драмах, у щоденнику і листування з близькими є багато цінних думок про освіту і виховання, які не втратили актуальності і сьогодні.

Може, дещо з того, про що ми розповімо, здасться вам знайомим чи традиційно-відомим. Та поставивши ці факти в один ряд, нам легше уявити Кобзаря у всій багатогранності і цілісності його таланту.

Шевченко завжди з великою Любов'ю ставився до дітей. Так як Тарас Григорович, перебуваючи на засланні в Оренбурзьких степах, подружився з дітьми коменданта Новопетрівської фортеці І. Ускова – Наталею, Надею і особливо з трирічним Митею. І дуже страждав, коли його маленький друг помер. «Я полюбил это прекрасное дитя, а оно бедное так привязалось ко мне, что бывало и во сне звало к себе лысого дядю. Я теперь совершенно лысый и сивый – и что же? Оно, бедное, захворало, долго томилось и умерло, мне жаль моего маленького друга, я тоскую, я иногда приношу цветы на его очень раннюю могилу, и плачу», – сумує Тарас Григорович.

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко одночасно з цим пристрасно мріяв про справжню народну школу, яка б давала учням міцні, глибокі знання і виховувала в душі любові до рідної

мови. Під кінець свого життя він з великим ентузіазмом зустрів звістку про появу недільних шкіл, бо й справді, то був важливий крок у боротьбі за поширення освіти серед трудящих. Недільні школи (перша з них була відкрита у Києві в 1859 р.) в основному призначалися для неписьменного дорослого населення, але в них навчалися грамоти і діти шкільного віку. Вчителям тут були студенти, які працювали добровільно і безкоштовно. Покладаючи великі надії на недільні школи, Шевченко намагався надати їм всіляку підтримку. Так, у 1860 р. в Петербурзі він разом з іншими письменниками виступив на літературному вечорі на користь недільних шкіл. Він регулярно передавав їм частину своїх коштів після реалізації видань «Кобзаря». Так, у листі до М. Чалого від 11 серпня 1860 р. Тарас Григорович пише: «Убедительно прошу Вас получить(с почти) 50 экземпляров моего «Кобзаря» и по вашему усмотрению передать помянутые 50 экземпляров одному из киевских книгопродавцев, а вырученные деньги отдайте в кассу Киевских воскресных школ».

У листах до М. Костомарова та М. Чалого Шевченко підкреслював, що необхідно створити спеціальні підручники для цих шкіл. Сам він взявся за написання одного з них – «Букваря Южнорусского» і закінчив роботу над ним в 1860 р., вже тяжко хворим «Букварь» був виданий у кількості 10 тисяч примірників (вартість – 3 копійки). Усього кільканадцять сторінок нараховує ця книжечка, але яких глибин вони сягають! Виданий народною мовою (замість церковнослов'янського), цей підручник був доступним кожній людині, а створювався за комбінованим принципом, розрахованим при вивченні грамоти на букво складальним метод і метод засвоєння цілик слів. Безумовно, що це був значений крок уперед у порівнянні о одного букво складальним методом, який на той час побутував у школах. Шевченко намагався так скласти свій «Букварь», щоб учні спочатку вивчили звуки і літери в алфавітному порядку, а відтак упереміш. Таке знання абетки сприяло тому, що вони могли легко переходити до читання цілих слів, які поділялися на склади. Далі текст подавався вже без того поділу.

Шевченко хотів зацікавити своїм «Букварем» не лише дітей, а й дорослих. Для цього він умістив у ньому дві народні думи – «Про Олексія Поповича» та «Марія Богуславка», а також багато народних приказок та прислів'їв. Наприклад «З дужим – не борись, а з багатим – не судись», «Брехнею увесь світ пройдеши – та назад не вернешся», «Казав пан: «Кожух дам» – та й слово його тепле», «Багато панів – а не греблю й нікому» та ін. Включаючи в свій «Букварь» зразки народної творчості, Шевченко цим самим надавав навчанню народного характеру, аби в школі діти спілкувалися рідною мовою. Бо, на його думку, існуючи освіта була ненародною. Вона розвивала в людях «несамознательность», наслідуваність, і тому таку школу потрібно було «перешколити». «В

школе, – пише Тарас Григорович, – нас всему научат, кроме понимания своего милого родного слова. О школа, школа! Как бы тебя скорее перешколить. Я знаю, как это сделать».

І справді, Тарас Григорович мав чіткий план створення підручників. У листі до М. К. Чалого від 4 січня 1861р. він писав: «Думка есть за «Букварем» напечатать лічбу і ціни і величини такої ж, як і «Букварь». За лічбою етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбачаю в 10 копійок». Як бачимо, поет вважав, що елементарна освіта не може обмежуватися однією грамотою, а повинна включати в себе опанування деякими знаннями в галузі природничих та історичних наук.

На жаль, передчасна смерть завадила здійсненню задумів Кобзаря.

Що ж до «Букваря», то Шевченко невтомно дбав про його поширення серед народу, маючи на меті допомоги селянам в опануванні грамотою, а забрані кошти використати для недільних шкіл.

Ведучи наполегливу боротьбу за народну освіту Т. Шевченко не міг обминути вчителя, впливу виховання на формування його особи.

Показовою в цьому плані можна вважати повість «Близнеці», в якій багато теплих слів сказано про педагогів.

Коли подружжю Сокир підкинули двох близнят, Саватія і Зосима, батько будь-що вирішив дати синам хорошу освіту, на щастя, першим учителем хлопців був прекрасний Степан Мартинович Левицький. Уже за два місяці навчання вони оволоділи букварем, а згодом отримали завдяки Стрепану Мартиновичу такі ґрунтовні знання, що одного з близнюків – Саватія віддали в гімназію, а другого – Зосима в кадетський корпус у Полтаві. Вчив і опікувався ними там попечитель гімназії, прообразом якого був український письменник І. П. Котляревський. В одному з листів до батьків близнят попечитель пише «лучше было бы повести их по одной какой-нибудь дорожке, по военной или гражданской», але «... нет худа без добра, что от различного воспитания между двумя субъектами, совершенно одинаково организованными».

Т. Г. Шевченко зображує, як склалася доля цих двох хлопців. Кадетський корпус зробив з одного Зосима – розпутника, якого нічого, крім грошей не цікавило. Ватя ж, крім гімназії, закінчив ще й Київський університет. Усе своє життя він присвятив лікуванню хворих. І коли доля закинула його лікарем в оренбурзький воєнний шпиталь, він зустрів там свого брата, якого «за разные противозаконные и безнравственные поступки» розжалували рядовим в «Отдельный Оренбургский корпус». Письменник пише, що Саватій жажнувся, побачивши свого брата, який втратив майже всі людські моральні риси: «На самом деле такое превращение невозможно в человеке. Такое помертвление всего человеческого... Зося. Боже мой! Что же тебя так страшно превратило? Неужели воспитание?» – робить висновок автор.

Винятково важливу роль у правильному вихованні людини Тарас Григорович відводив сім'ї, побожно ставився до жінки-матері: «Слово мати – великеє, найкращеє слово!» Глибокою повагою до матері-трудівниці пройнято багато його творів («Катерина», «Наймичка», «Сова»).

Разом з цим на сторінках творів Тарас Григорович зображені і сім'ї, у яких виховувалися нероби, егоїсти. У гостро сатиричному плані показані батьки – представники середніх верств суспільства, які будь якими засобами намагалися ввести своїх дітей у «вищий» світ (проблема актуальна і сьогодні!). Так у п'єсі «Назар Стодоля» він висміює сотника, котрий намагався віддати свою дочку Галю за старого, але багатого полковника.

У повісті «Княгиня» дівчина із заможної сім'ї любить сина хуторянина Ячного. Та мати не дозволяє Катрусі вийти заміж за коханого. «Чтобы я свою единственную дочь отдала за хуторянина, за гречкосия! Нет, лучше я ее в гроб положу, чем увижу ее, мою милую Катеньку, на хуторе Ячного! Что она там будет делать – индюков кормить, гусей загонять? Нет, не для того я ее на свет народила, не для хутора ячного я ее воспитывала... Князя или генерала, да и только». І таки віддала свою доньку за князя Мордатого, який зі своєю «драгунією» пропив усе майно, спалив садибу і все село, Катрусю ж унаслідок цього збожеволіла.

Гнівно писав Шевченко і про тих матерів – аристократок, які безвідповідально ставилась до виховання своїх дітей.

Так, у повісті «Музыкант» Софія Самійлівна, у якої росте чотирьохрічна дівчинка, тільки й знає, що «шнуруваться» та «попильотки припекать» на голові. «Зачем они детей родят, эти амфибии, эти бездушные автоматы? С какой целью они выходят замуж эти мертвые красавицы? Чтобы сделать карьеру, как выражается моя кузина; а дети – это уже необходимое следствие карьеры и ничего больше. Бедные бездушные матери!» Скільки у цих словах любові до дітей і поваги до жінки!

Надзвичайно велику увагу Т. Г. Шевченко надавав трудовому вихованню. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна займати домінуюче місце в житті кожного. «Человек трудолюбивый, – читаємо в повісті «Капитанша» по-моєму, самый счастливый человек на свете... – Завидую и всегда буду завидовать тебе, счастливый благородный человек труженик». Однак, він розрізняв працю, яка задовольняє потреби трудящих, і працю, що виснажує і від якої стогнуть мільйони знедолених.

Т. Г. Шевченко в своїх віршах, повістях, драмах, епістолярній спадщині висловив багато цікавих думок про освіту і виховання, про роль сім'ї в становленні молодого людини. Він поклав своє життя на вівтар

боротьби за краще майбутнє свого народу, за створення такого ладу, в якому всі діти здобували б освіту і виховувалися і вільній, творчій праці.

Мартинів Н. А.

УРОК–ЕКСКУРСІЯ (5 клас)

Тема. Вживання м'якого знака та апострофа.

Мета: узагальнити і закріпити знання учнів про вживання м'якого знака та апострофа; удосконалювати навички правильно вимовляти й писати слова з м'яким знаком та апострофом; формувати вміння використовувати здобуті знання на практиці; закріплювати вміння редагувати текст; удосконалювати навички роботи в парах, групі; сприяти розвитку мислення; розвивати усне і писемне мовлення; формувати культуру спілкування; виховувати любов до рідного слова, почуття гордості за свій народ, шану до геніального українського письменника Т. Г. Шевченка.

Вид уроку: урок-екскурсія.

Тип уроку: урок повторення і узагальнення знань.

Міжпредметні зв'язки: українська література.

Обладнання: портрет Т. Г. Шевченка, виставка художньої та методичної літератури, присвячена Кобзарю, картки з роздатковим матеріалом.

Епіграф. Кобзарем його ми звемо,
Так від роду і до роду,
Кожен вірш свій і поему
Він присвячував народу.

М. Т. Рильський

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів.

На попередніх уроках ми опрацювали важливі теми: «Правила вживання м'якого знака», «Правила вживання апострофа». Сьогодні треба систематизувати всі знання і з'ясувати насамперед для себе, що ви знаєте, а що до тематичної атестації треба надолужити. Сформулюйте самі завдання на цей урок.

«Мікрофон». Визначення цілей. Треба знати: теоретичний матеріал теми уроку.

Треба вміти: застосовувати правила на практиці.

Роботу підсумуємо у формі «Лінгвістичного марафону».

Словникова робота: Марафон – тривале й напружене змагання, конкурс.

Мовознавчий марафон потребуватиме від вас швидкого відтворення

знань і вмінь.

Активна участь у конкурсах забезпечить вам високі бали на фініші.

III. Оголошення теми і мети уроку.

Епіграфом до нашого уроку стануть рядки відомого українського поета М. Т. Рильського (*зачитати епіграф*). І не випадково. Саме в березні в ці дні все людство вшановує пам'ять цієї видатної людини. Діти, скажіть, будь ласка, кого ми називаємо Кобзарем? Так, це Тарас Григорович Шевченко. Отже, всі завдання з української мови, які ми з вами виконуватимемо, будуть пов'язані з життям Великого Кобзаря.

IV. Актуалізація опорних знань.

Завдання I. *Лінгвістична гра «Мовне лото».* Скласти і впорядкувати правила про написання м'якого знака в словах, підібрати до них відповідні приклади.

Завдання II. *Метод «Мікрофон».* Назвати основні правила вживання апострофа.

V. Основний зміст роботи на уроці.

1. Техніка мовлення.

Прочитати текст, дотримуючись норм літературної мови. Які типи мовлення ви знаєте?

(опис, роздум, розповідь). Свою відповідь аргументуйте.

Розповідь – це висловлювання, у якому йдеться про послідовні дії предмета, особи.

питання: що сталося? що робить особа або предмета.

Опис - це висловлювання, у якому йдеться про ознаки предмета.

До якого типу мовлення його можна віднести?

питання: який? Яка? Яке? Яким є предмет або особа?

Роздум – це висловлювання, змістом якого є встановлення людиною зв'язку між предметами та явищами. (про причини ознак та дій).

питання: чому? чому предмет або особа такі?

«Кобзар» належить до найволюбніших книг усіх часів... Кожен, відкривши томик «Кобзаря»..., відчує, що книгу цю написала людина, яка воістину вистраждала свої відкриття, людина, яка підняла до вершин мудрості, на верхогір'я людського духу.

Назвати всі м'які приголосні у словах і пояснити, чим позначається їхня м'якість.

У виділений словах пояснити орфограму, навести відповідне правило.

Евристична бесіда.

- Хто вдома має «Кобзар»?
- Назвіть автора цієї книги.
- Що визнаєте про життя Тараса Шевченка?
- Які вірші цього поета ви вчили в молодших класах?

Учитель. Сьогодні ми уявно проведемо екскурсію по тих місцях, які пов'язані з іменем великого Кобзаря. Дорога буде далека, на нашому шляху можуть траплятися різні несподіванки, тому нам потрібно підготуватися.

Завдання 2. Взаємоперевірний диктант

(Робота «в парах»)

Записати під диктовку слова, потім, обмінявшись зошитами, перевірити написання цих слів.

Присвята, Кобзар, сходить місяць, в'янути, вільний, сонце заходить, гори чорніють, бур'ян, цвях, ріднесенький, пам'ять, тьохкати.

Зупинка І. «Дитинство Шевченка»

Епіграф.

Село! І серце одпочине.

Село на нашій Україні –

Неначе писанка село,

Зеленим гаєм поросло.

Т. Г. Шевченко

Завдання 3. Вибіркова робота

Прочитати, дібрати заголовок. Визначити тип мовлення тексту.

Пояснити вживання розділових знаків.

Виписати виділені слова й утворити спільнокореневі, які пишуться з м'яким знаком.

Робота за варіантами. (по 6 слів кожному варіанту).

З дитинства запали нам **глибоко** в душу назви двох **сіл** на нашій славній **Україні**: й Ще відтоді, коли ми вперше почули про Тараса Шевченка, хотілося поглянути на ті **рідні** села, де народився і жив **великий** Кобзар, уклонитися священній землі, **долам** і горам, **дорогам** і **стежкам**, які сховався Тарас **малими босими ногами** (За І. Цюпою).

Відповідь: Варіант – І

глибоко – глибочінь

сіл – сільський

Україна – український

рідні – ріднесенький

великий – велетенський

земля – земелька

Варіант – ІІ

долам – долинонька

дорогам – доріженьки

стежкам – стежиноньки

малими – малесенькими

босими – босенькі

ногами – ніженьки

Завдання 4. Робота з лінгвістичним ключем

Щоб дізнатися назви сіл, де народився і провів дитячі роки

Т. Г. Шевченко, виконайте роботу з ключем.

Варіант І

Записати спочатку слова з м'яким знаком, а потім ті, що пишуться без нього.

Жмен...ці, ін...ший, чорнесен...кий, зц...ілення, Ірпін..., жін...ці,

щиріст... .

Відповідь: Жменьці, чорненький, Ірпінь, щирість, інший, зцілення, жінці. **Моринці**

Ключ. У кожному слові підкреслити другу від початку букву і прочитати назву села, де народився Т. Г. Шевченко. (Моринці)

Варіант II

Записати спочатку слова з апострофом, а потім ті, що пишуться без нього.

Зв...язок, тьм...яні, реп...яхи, Солов...йов, арф...яр, пор...ядок, бур...яни, п...єдестал, духм...яна.

Відповідь: Зв'язок, реп'яхи, арф'яр, бур'яни, п'єдестал, тьмяні, Соловйов, порядок, духмяна. **Кирилівка.**

Ключ. У кожному слові підкресліть останню букву і прочитайте назву села, де жив Шевченко. (Кирилівка)

Після того, як всі завдання буде виконано, ми дізнаємося, де проводив дитинство малий Шевченко. Записати ці слова до тексту.

Зупинка II. «Мрії та сподівання Шевченка»

Епіграф. Над самим Дніпром на горах,

Огороджений з боків

Ровом, мурами, валами,

Київ виріс і розцвів.

Олександр Олесь

Учитель. Т. Г. Шевченко приїжджав до Києва, хотів там жити і працювати в університеті. (показати на слайді місто Київ, фото молодого Шевченка).

Завдання 5 . Прочитайте поезію Володимира Довгалюка «Синові про Шевченка».

Зробіть звуковий запис виділених слів. Складіть із цими словами речення.

Молися, сину, за Україну.

Його замучили колись.

В напіврозваленій хатині,

В сім'ї невольній він родивсь.

І взяла доленька за руку

Малого хлопця й одвела

Його до школи – не в науку –

Носити воду школярам.

Так, козаком хотілось стати,

Панів рубати на друзки,

А довелося – у палати

До Енгельгардта в козачки.

Перед крутим чужинцем-паном

Схилялось гордеє чоло.
Великодушні росіяни
З неволі вирвали його.
Він рідну ниву щедро сів,
В надії ждав багатих жнив.
Братів незрячих, гречкосіїв,
Він словом правди просвітив.

Зупинка III. «Заповіт Шевченка»

Епіграф. Над широким Дніпром
 У промінні блакить
 І висока, і тиха могила.
 В тій могилі співець
 Незабутній лежить,
 Що народу віддав свої сили.

В. М. Сосюра

(пояснити чергування у / в, і / ї)

Завдання 6. «Ти – редактор»

На місці пропусків були помилки, що їх допустили учні. Які це помилки?

Відредагуйте текст.

Зійди в травні на Тарасову гору. І тебе зачарують... співом солов...ї. Ці птахи тут особливі. В народі кажуть..., що це єдине місце в Україні, де живе 12 видів солов...їв. Вони сюди ніби злетілися в гості до Тараса Шевченка. Як тіл...ки спаде надвечір...я, солов...ї тут змагають...ся своїм хистом. З кожного гаю лине своя полум...яна пісня. І над Тарасовою горою звучить багатоголосий пташиний хор.

Слухають зачаровано цю солов...їну хвалу Кобзареві і Дніпро, що в...ється в підгір...ї, і широке українс...ке поле, і вся Україна!

Учитель показує на слайді річку Дніпро і Канів, сучасний вигляд могили Шевченка.

Завдання 7. Гра «Третій зайвий».

Учитель. Щоб піднятися східцями на Тарасову гору, потрібно усунути «перешкоди»: підкреслити «зайве» слово, пояснити свій вибір.

1. Очеретянці, вишеньці, ніженьці.
2. Тонший, женьшень, менший.
3. Батько, призьба, бризкати.
4. Юність, сміється, умивається.
5. Цвях, свято, черв'як.
6. Цар, вчотирьох, Кобзар.
7. Мавпячий, буряк, порядок.

Очеретянці, женьшень, бризкати, юність, черв'як, вчотирьох, мавпячий.

Чернеча гора. (назва гори з великої літери)

Ключ. У кожному «зайвому» слові підкреслити другу від початку букву – вийде назва Тарасової гори (Чернеча).

Поетична п'ятихвилинка

Дві задалегідь підготовлені учениці читають напам'ять поезію І. Гнатюка «Цілий світ задивлений на Канів»

Цілий світ задивлений на Канів,

Дивне місто – що не говори.

Скільки видно піків та вулканів

З висоти Чернечої гори!

День у день – хурделиця чи спека –

З різних сіл, губерній і країн

Йдуть до неї люди, як до Мекки,

Йдуть до неї люди на поклін.

Йдуть каліки, скривджені судьбою,

Кобзарі, бродяги, варнаки.

Ті, що дух і тіло рвуть до бою,–

Йдуть усі – чужинці й земляки.

Йдуть, хоч стежка стелиться терново,

Йдуть і йдуть – без ліку і числа,

Щоб вогнем Тарасового слова

Очищати душі і тіла!

Іван Гнатюк

Завдання 8. Творча робота.

Група «Екскурсводи». Уявіть собі, що ви в музеї Т.Г Шевченка. Розкажіть про експонати, які там знаходяться. Які думки навіюють вам ці експонати? Свої роздуми запишіть.

Група «Екскурсанти». Побудуйте невеличкий опис улюбленої місцевості, запишіть.

Завдання 9. Загадка. Які квіти ми принесемо на могилу поета?

Відповіді на питання (слова, що пишуться з апострофом) вписати в пелюстки.

У виділених кружечках прочитати назву квітки.

1. Виполюють ... (бур'ян).
2. Духмяна лікарська рослина... (М'ята).
3. Пташки чистять ... (пір'я)
4. Дерево... (В'яз).
5. Дають при народженні кожній людині ... (ім'я).
6. Риба, схожа на змію ... (В'юн).
7. Надзвичайно співучі птахи ... (солов'ї).
8. Зв'язаний хмиз ... (в'язка).

Відповідь. Барвінок.

VI. Рефлексія. Підсумки уроку.

Ось і фініш «Лінгвістичного марафону».

Перевірте, чи занесли ви в картки самооцінювання бали за відповідні завдання?

Чи сподобався урок? Чим саме? Чи досягли ви поставлених цілей?

Які завдання були для вас складними?

Чи з'ясували ви для себе, що треба допрацювати?

Чи задоволені результатами своєї роботи?

VII. Домашнє завдання.

Виписати з підручника української літератури, чотири речення з орфограмами «М'який знак», «Апостроф».

А для тих, хто хоче мати бали більше, виписати з будь-якої поезії Шевченка слова з орфограмами «М'який знак», «Апостроф», указавши назву поезії.

Маторіна В. В.

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ
(на матеріалі психолого-педагогічної підготовки)**

На сучасному етапі розвитку України актуальним є питання професіоналізму у всіх галузях суспільного життя. Професія фармацевтичного працівника вимагає високої професійної самосвідомості, дисципліни, толерантності, акуратності та відповідальності при виконанні своїх обов'язків, оскільки пов'язана із збереженням та зміцненням здоров'я людей, попередженням та профілактикою захворювань тощо.

Зміст психолого-педагогічної підготовки є невід'ємним компонентом професійної підготовки і спрямований на формування у майбутніх фахівців фармації компетентностей та професійно важливих і особистісних якостей, що забезпечують успішну професійну діяльність.

Метою психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фармації є формування знань, умінь і навичок, якими повинен володіти майбутній фахівець у своїй професійній діяльності: уміння спілкуватися з відвідувачами аптечних закладів, уміння слухати, уміння розв'язувати конфлікти; самостійно знаходити й опрацьовувати інформацію, уміння самостійно приймати рішення в різних ситуаціях тощо. Ось чому актуальною є проблема формування змісту психолого-педагогічної підготовки як невід'ємної складової професійної підготовки.

Окресленій проблемі присвячено публікації Б. Бадмаєва, Н. Брюханової, Н. Журавської, В. Карандашева, О. Коваленко, М. Лазарева, І. Лернера, В. Ледньова, П. Лузана, В. Манько та ін. Але

проблема психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фармації досліджена недостатньо.

Отже, зміст психолого-педагогічної підготовки пов'язаний із необхідністю формування компетентнісної моделі майбутнього фахівця, з посиленням ролі й значущості дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, зокрема, психолого-педагогічних, як-от: «Психологія», «Психологія спілкування», «Основи соціальної психології», «Основи педагогіки», «Педагогіка вищої освіти» тощо. Зміст освіти формується з обов'язковим виділенням етичних аспектів фахової діяльності, з акцентом на методологію діяльності, розвиток творчих здібностей, уміння спілкуватися, працювати з іншими людьми тощо. Технологічний підхід при виборі змісту психолого-педагогічних дисциплін спрямований на формування знань та компетентностей, які дозволять майбутньому провізору виконувати професійні обов'язки.

При формуванні змісту навчального матеріалу необхідно враховувати наступні фактори:

- обсяг навчального матеріалу визначається кількістю навчальних годин, виділених на його вивчення, що, в свою чергу, залежить від значущості даної галузі наукових знань для підготовки фахівців; повнота відображення науки в навчальній дисципліні також визначається специфікою професії фахівця;

- послідовність викладу (логіка вивчення й логіка науково-дослідницької діяльності не збігаються);

- крім знань, навчальний матеріал повинен містити у собі систему способів діяльності;

- структура навчального матеріалу всередині поєднує в собі методи науки: діалектичний метод, форми емпіричного дослідження (спостереження, досвід, експеримент), форми теоретичного дослідження (аналіз і синтез, абстрагування, індукція, дедукція, моделювання тощо), вимоги дидактичних принципів (принцип науковості, наочності, доступності, системності тощо).

Вивчення дисциплін психолого-педагогічної підготовки майбутніми фахівцями фармації сприятиме формуванню довіри до професійної діяльності фармацевтів і провізорів, а також підвищенню статусу й іміджу цих професій у суспільстві.

Перспективи подальших досліджень. Розглянуті у тезах питання не вичерпують окресленої проблеми, тому подальші дослідження спрямовано на розробку методичних рекомендацій для розробки змісту дисциплін психолого-педагогічної підготовки та постійне оновлення змісту професійної підготовки.

Мішина Л. П.

ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

На сучасному етапі розвитку науки в галузі фізичної культури і спорту однією з найголовніших проблем є проблема підвищення фізичної активності студентів. Адаже руховий режим студентів настільки недосконалий, що не забезпечує навіть мінімуму біологічних потреб організму.

Фізичне виховання в системі вищої освіти спрямоване не тільки на формування життєво-важливих рухових умінь і навичок, розвиток фізичних потребностей, але й повинне впливати на формування мотиваційних характеристик студентів, виховання активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя.

Вивчення мотивації може сприяти визначенню стимулів, що спонукають студентів до підвищеної активної діяльності з самовдосконалення морально-вольових, фізичних якостей, спрямувати на духовне, фізичне становлення і формування активної життєвої позиції в суспільстві.

Мотивація – цей активний стан, що спонукує людину робити дії, спрямовані на задоволення своїх потреб. Ці дії можуть бути орієнтовані спадково (інстинкти), або закріплені досвідом (умовні рефлексії). Мотивація – це особлива стійка властивість (спрямованість) особистості, що виникає в результаті мимовільного, підсвідомого співвіднесення нею своїх потреб і здатностей із предметом конкретної діяльності. Збіг цих початків активності приводить особистість до збагнення змісту заняття конкретною діяльністю й допомагає виникненню системи цілей, спрямованих на оволодіння її предметом.

Мотиваційна сфера завжди складається з ряду спонукань: ідеалів і ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, цілей, інтересів та ін. Ці спонукання виконують різну роль у загальній картині мотивації, на різних етапах вікового розвитку здобувають то більше, то менше значення, тому знання їх допоможуть викладачу диференційовано впливати на мотивацію студентів до фізичного самовдосконалення.

Дослідження показують, що пріоритетними мотивами занять фізичною культурою і спортом є зміцнення здоров'я, удосконалення форми тіла, досягнення високого спортивного результату.

Фізичне виховання особистості здійснюється при активному впливі не тільки на фізичні здібності людини, але на її почуття і свідомість, психіку та інтелект, що забезпечує формування стійких соціально-психологічних проявів – позитивної мотивації, ціннісних орієнтирів,

інтересів у сфері фізичної активності та здоровому способі життя. Основним інструментом у реалізації особистих мотивів і потреб студентів слугує комплексне використання освітніх технологій спортивно-оздоровчої спрямованості з урахуванням їх стану здоров'я, фізичної підготовленості, мотиваційних та психоемоційних особливостей. У силу цього технологія формування мотиваційних потреб визначається багатьма факторами: етнічними й культурними традиціями, природно-кліматичними особливостями території проживання, специфікою спільної діяльності.

Сучасний процес фізичного виховання являє собою складне соціокультурне явище, яке не обмежується вирішенням лише завдань фізичного розвитку, а й реалізує інші потреби. На сучасному етапі принципово актуальною є необхідність визначення ланцюжка мотиваційних потреб студентів до систематичних занять з урахуванням національних та регіональних пріоритетів щодо особливостей навантажень та видів рухової активності. Такий підхід дозволить педагогічно впливати на формування бажання використовувати фізичне виховання з метою фізичного та психологічного оздоровлення, водночас бути емоційно привабливим для кожної конкретної особистості на основі перетворення етнічних і регіональних звичок до певної рухової діяльності в мотиви діяльності.

Поняття «мотивація» ширше, ніж поняття «мотив», що виступає тим складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, які визначають виникнення, спрямованість, а також способи здійснення конкретних форм діяльності. Велике значення в формуванні позитивного ставлення до занять фізичним вихованням студентів відіграє мотивація фізкультурної діяльності.

Знати причини, які спонукають особистість займатися фізичною культурою, недостатньо для підвищення мотивації. Кожний студент має свої індивідуальні мотиви, що спонукають його займатися фізичним вихованням, і вмілий викладач повинен забезпечити умови, які б задовольняли різноманітні потреби. Викладач з фізичного виховання в сучасних умовах повинен не тільки володіти великою уявою, але й реально ставитися до індивідуалізації виховного процесу.

Формування мотивації повинно спиратися на ту чи іншу психологічно обумовлену і системну модель цілісної мотивації. Процес формування полягає в тому, що той, хто навчається, і той, хто навчає прагнуть у ході цілеспрямованого впливу викликати ті чи інші якісні зміни мотиваційної сфери. Щоб вплив не був епізодичним, тимчасовим необхідно орієнтувати процес формування на якісний еталон – ту сукупність і поєднання різних сторін мотивації, які повинні бути отримані. При цьому, орієнтувати не тільки на ізольовані особливості мотивації в окремому віці, але і у майбутньому, враховувати динаміку, вплив

попереднього розвитку всієї мотивації навчання і окремих її спонукань.

Програма з фізичного виховання в вузі передбачає широке коло організації занять, які можуть якоюсь мірою компенсувати дефіцит рухової активності студентів. Підвищення рухової активності студентів, а значить і рівня їх здоров'я, можливе тільки за умови систематичних, цілеспрямованих занять фізичними вправами, які мають відповідні тренувальні режими і носять розвиваючий характер.

Система управління процесом передбачає наявність як прямого, так і зворотного зв'язку. По каналу прямого зв'язку до керованого об'єкта поступає інформація від управляючого, а по каналу зворотного зв'язку – від керованого до управляючого. По каналу прямого зв'язку поступає завдання, яке дає викладач, по зворотному – інформація про те, як студент виконав це завдання. Складність управління в процесі фізичного виховання пов'язана з тим, що об'єкт управління – студент постає саморегулюючою системою.

Зовні важко «нав'язати» йому програму дії. Він повинен «пропустити» інформацію яка поступає із зовнішнього середовища через себе і виробити свою програму дій, яка може не збігатися з тією, що йому пропонують. Ось тут необхідний пошук стимулів, які могли б підвищити активність людини, щоб ніби з середини самої системи вплинути на вибір програми дій. Ці стимули реалізуються через цільові установки. У різні вікові періоди цілі, мотиви діяльності будуть різні.

Педагогічне управління фізичним потенціалом студентів здійснюється у процесі різноманітних форм рухової активності. Сьогодні традиційне заняття з фізичного виховання забезпечує, в середньому, до 20% необхідної тижневої активності студентів. Відтак, єдина обов'язкова форма організації занять фізичними вправами у виші, у кращому випадку, сприяє навчанню студентів окремим видам рухів. При цьому фізичний потенціал практично не змінюється або покращується настільки несуттєво, що не сприяє досягненню оздоровчого ефекту.

У зв'язку із зазначеним, головний акцент пропонується робити на позаучбові форми організації занять. Проте, заняття у секціях і гуртках з видів спорту або загальної кондиційної підготовки не є обов'язковим, а відтак масова участь студентів у таких формах передбачає наявність вже сформованого в них позитивного відношення до фізичного виховання, усвідомленої потреби у систематичних оздоровчих заняттях, що на сьогодні є більше теоретичним, ніж практичним постулатом. Проблема самостійних занять фізичними вправами студентів є важливою й актуальною. З одного боку, самостійні заняття дають можливість усунути руховий дефіцит у студентів, забезпечити гармонійний розвиток рухових якостей, а з другого боку – сформувати стійку мотивацію здорового способу життя і фізичного вдосконалення, з третього – забезпечити тісну

координацію занять з фізичного виховання й здорового способу життя, які допоможуть розв'язати низку виховних завдань.

Для підвищення активності студентів і формування в них потреб щодо занять фізичною культурою рекомендується використовувати:

- механізм формування звичок поведінки, який передбачає введення в діяльність студентів систематичного виконання індивідуальних завдань з фізкультури і перевірки їх результатів;
- оцінку результатів фізичної активності, яка повинна фіксувати зрушення, що відбувається під впливом систематичних занять;
- накопичення практичного досвіду позитивних змін у фізичній підготовленості під впливом систематичних занять фізичними вправами;
- вплив емоційних факторів і вражень під час відвідування спортивних змагань;
- наслідування позитивних прикладів фізичного вдосконалення;
- залучення до безпосередньої участі в вузівських змаганнях усіх студентів, що належать до основної медичної групи;
- урахування інтересів і бажань під час вибору фізичних вправ.

На заняттях з фізичного виховання умовно розрізняють чотири типи учнівської молоді.

Перший тип – активно-діяльнісний, що характеризується високим рівнем мотивації щодо поліпшення здоров'я і здорового способу життя. Із такими студентами робота повинна бути спрямована на вибір із наявних цінностей найбільш соціально й морально значущих із метою їх удосконалення, а також практична допомога у підтримці цих цінностей.

Другий тип – раціонально-орієнтований, якому притаманний невисокий рівень мотивації на поліпшення здоров'я і здорового способу життя. Тут робота повинна спрямовуватись на допомогу в удосконаленні та розвитку наявних знань і умінь щодо зміцнення здоров'я та здорового способу життя.

Третій – індіферентний тип, що відзначається низькою мотивацією і тому основною спрямованістю є орієнтація на формування інтересу до занять фізичними вправами в процесі навчання на основі використання нових емоційно привабливих засобів.

Четвертий – пасивний тип, який характеризується відсутністю мотивації до поліпшення здоров'я і здорового способу життя. До цих студентів застосовуються індивідуальний і диференційований підхід в залученні їх до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, формування умотивованого прагнення розвивати свої фізичні та духовні сили і можливості є важливим завданням фізичного виховання в виші. Прагнення людини до здорового способу життя варто розглядати як складову загальної культури особистості. Правильне розуміння мотивів, достатньо високий рівень активності на заняттях, успіх в оволодінні

окремими видами вправ, формують активний пізнавальний інтерес студентів до різних видів спортивної діяльності, що виступає як діючий мотив.

Мушка Н. Є.

ПРОБЛЕМА МЕТАФОРИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ В ОПОВІДАННІ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ» Ф. КАФКИ. ОБРАЗ «МАЛЕНЬКОЇ ЛЮДИНИ». СИМВОЛІЧНІСТЬ ОБРАЗНОГО СВІТУ ТВОРУ

Мета заняття: Дати поняття ідейно-художні особливості оповідання Ф. Кафки та його стилю; розкрити значення терміну «самотність»; усвідомити зміст оповідання; удосконалювати вміння формулювати та обґрунтовувати власне ставлення до прочитаного;

- розвивати навички роботи з текстом;
- формувати в собі найкращі моральні якості.

Хід заняття

*Щасливий я був би тільки
тоді, коли зміг би привести світ
до чистоти, правди, сталості
(Ф. Кафка)*

I Організаційний момент

- 1.1. Привітання.
- 1.2. Доповідь старости про наявність студентів.
- 1.3. Перевірка готовності студентів до заняття

II Оголошення теми і мети заняття

Запишіть у зошити тему нашого заняття: *«Проблема метафоричного світобачення в оповіданні «Перевтілення» Ф. Кафки. Образ «маленької людини». Символічність образного світу твору».*

Мотивація навчальної діяльності студентів

Слово викладача. Відомий французький драматург ХХ ст. Ежен Йонеско писав: «Я відкрив Кафку доволі пізно. Перше, що я прочитав (це було «Перевтілення»), вразило мене... Я тільки відчував за всім цим щось жахливе, що може статися з кожним із нас, хоч це й представлено в цілком ірреальній формі... я зрозумів так, що кожен із нас може стати чудовиськом, що в кожному з нас причаїлася така можливість. Чудовисько здатне вилізти назовні в будь-який момент. І тоді з нами відбудеться перевтілення. Інакше кажучи, чудовисько, що притаїлося всередині нас, здатне перемогти. Адже людська юрба, цілі нації періодично втрачають людську подобу: війни, повстання, погроми, колективні злочини, диктатура, репресії. І це частина тих форм, у яких виявляється наша потворність...».

Наше сьогоднішнє заняття – спроба розібратися в суперечливому

стані героя новели «Перевтіленні» Ф.Кафки, дослідити внутрішню психологію Грегора Замзи та довести, що твір Ф. Кафки – це його суб'єктивне світосприйняття (експресіонізм).

Для того, щоб краще зрозуміти творчість Франца Кафки, давайте пригадаємо попередній матеріал, який під час роботи на занятті стане нам у нагоді.

III Актуалізація опорних знань

Фронтальне опитування

- Дайте визначення поняттю модернізм в літературі.
- Визначте причини виникнення модернізму.
- Поясніть зізнання Кафки: «... Я живу у своїй родині більш чужим, аніж найчужийший».

Ми з вами повторили основний матеріал, який є визначальним під час знайомства з літературним процесом ХХ століття. Тепер переходимо безпосередньо до роботи над новелою Ф. Кафки «Перевтілення»!

IV Вивчення нової теми.

4.1. Евристична бесіда за змістом твору

Викладач. Давайте пригадаємо зміст новели «Перевтілення»:

- Грегор Замза – головний герой твору...Що з ним трапилось?
- Що вражає в його перевтіленні?
- Ким був Грегор до перетворення?
- Відтворіть психологічний портрет Грегора.
- Як розвивалися стосунки Грегора і сім'ї з часом?
- Чому виникають такі взаємовідносини?
- Що, на вашу думку, найстрашніше у творі?
- Чому ми не можемо назвати твір реалістичним, адже у реалістів та романтиків широко представлений фантастичний елемент?
- Чи можемо ми, класифікувати новелу «Перевтілення» як твір екзистенціалістичний? Чому?
- Які риси характерні для експресіонізму?

4.2. Робота з термінами. Опрацювання термінів «метафора», «символ».

Викладач. Для того, щоб краще зрозуміти зміст твору, його глибокий психологічний зміст та проблематичність світобачення головного героя твору, ми опрацюємо визначення «метафора», «символ». Законспекуйте, будь ласка, визначення у свої робочі зошити.

Метафора – образний вислів, у якому ознаки одного предмета чи дії переносяться на інший за подібністю.

Символ – умовний знак, натяк. Символ має філософську смислову наповненість, тісно пов'язаний із наукою, міфом, вірою, поезією, але не зводиться до них, тяжіє до певного узагальнення, завжди має переносне значення.

Гротеск – тип художньої образності, який ґрунтується на примхливому поєднанні фантастичного і реального, прекрасного і потворного, трагічного і комічного, життєподібного і карикатурного. Гротеск – вищий ступінь комічного. Особливо яскраво виявляються сатиричні форми гротеску. За допомогою гротеску митець створює специфічний «гротескний» світ, аномальний і дивний світ, у якому реальне та нереальне несподівано постають в органічній єдності.

Використання в розмові слова **гротеск** зазвичай означає дивний, фантастичний, ексцентричний або потворний.

Комівояжер – представник торгової фірми, який пропонує товари за зразками.

Ознайомившись з термінами, переходимо до наступного етапу нашого заняття.

4.3. Самостійна робота над текстом новели

Викладач. Відкрийте, будь ласка, ваші підручники на новелі «Перевтілення» Ф. Кафки. Ваше завдання: відшукати у творі «Перевтілення» метафори та символи, пояснити їх значення та підібрати відповідні цитати. На роботу вам відводиться 5 хв.

4.4. Бесіда з елементами диспуту.

Викладач. Відведений час роботи з підручником закінчився, прошу вас дати відповіді на такі питання.

- Яка головна метафора твору?
- Чому автор зберігає розміри людського тіла героя після перевтілення?
- Чи змінюється розмір головного героя у творі?
- Чому, на вашу думку, автор «зменшив» розмір Грегора – комахи?

Дякую вам за детальну роботу з текстом та вміння поєднувати терміни теорії літератури. Переходимо до наступного етапу нашого заняття.

V. Робота у «малих групах»:

I група: Дайте характеристику родини Грегора на початку твору до його перевтілення. Використовуйте текст твору.

II група: Які символи використовуються у творі? Знайдіть символи за текстом твору, зачитайте. Поясніть їх роль.

III група: Характеристика родини Грегора після перевтілення.

IV група: Хто з письменників ще порушував тему «маленької людини» у своїй творчості?

V група: Яку роль відіграє пейзаж у новелі Кафки?

VI група: Грегор – син і брат.

Викладач. Поки групи працюють над своїм завданням пропоную завдання для затока твору «Перевтілення» Ф. Кафка. Це завдання

допоможе нам ще раз відтворити картину страждань головного героя.

5.1. Робота біля дошки: створити ланцюжок страждань Грегора.

Студенту надаються уривки фраз з твору, які характеризують стан головного героя. Студент повинен на дошці розташувати ці фрази у правильній послідовності.

Відчув легкий, тупий біль – обдер бік – стікає кров'ю, бік перетворився на суцільний зашкарублий шрам – кульгав на всі обидва ряди лапок – одна лапка покалічилася, висіла, мов нежива – страшний біль – мати просить не вбивати Григора – тяжка рана – «Я не хочу називати цю потвору братом» – «Треба здихатися її» – «Якби це був Грегор, він давно б уже зрозумів» – біль поволі слабшав – він був переконаний, що мусить зникнути.

VI. Музично-психологічна рефлексія.

Викладач. Ми з вами намагалися як найточніше відтворити стан головного героя, проаналізувати його оточення, причини, зрозуміти його думки. Тепер я пропоную кожному з вас спробувати перенестися до твору і почути душу Грегора Замзи. (*Гра на скрипці*)

VII. Закріплення нової теми.

Викладач. Проаналізувавши новелу «Перевтілення» Ф.Кафки, ми тепер з впевненістю можемо говорити про багатоплановість та неповторність твору. Для того, щоб повністю зрозуміти індивідуальність новели давайте знайдемо відповідь на такі питання.

1. Бесіда з елементами диспуту.

- Чому головного героя називають «маленькою людиною»?
- Як ви вважаєте, що стало причиною до народження образу Грегора Замзи, як «маленької людини»?
- Чи засуджуєте ви поведінку родичів Грегора Замзи?
- Чи можемо ми назвати їх жорстокими?
- Чому автор називає батьків Грегора після смерті сина тільки «пан», «пані Замза»?
- Чому останній вирок винесла сестра: «Нехай забирається звідси! Це єдиний вихід»?
- Чи дійсно це був «єдиний вихід»? Для кого?
- Чому сім'я Замзи гордо виганяють мешканців, звільнюють прислугу, збираються змінити квартиру?
- Чи випадково останнім словом у творі є слово «тіло»?
- Про який «вирок» йде мова в кінці твору?
- У чому полягає головна тема та проблема метафоричного світобачення у новелі «Перевтілення»?

Які причини, на вашу думку, приводять до самотності ?

Давайте звернемось до епіграфу нашого заняття. Поясніть, як ви розумієте слова Ф. Кафки «Щасливий я був би тільки тоді, коли зміг би

привести світ до чистоти, правди, сталості».

Викладач. Отож, ми можемо зробити висновок, що, на перший погляд, незрозумілий і беззмістовний твір має глибокий психологічний зміст, який близький кожному із нас, бо усі ми, люди, беззахисні у своєму болі. Кафка ж писав, що усі його твори написані ніби про самого себе. Його творчість – автобіографічна та глибоко психологічна, експресіоністична, стала основою для багатьох екранізацій («Перевтілення», «Муха», «Кислотний будинок»), хоча у літературі жоден із письменників не зміг продовжити цю тему, бо, як сказав Вацлав Гавел: «Якби Кафки не було, а я вмів писати краще, ніж пишу, всі його твори написав би я».

VIII. Підсумок заняття.

Наше сьогоднішнє заняття я хочу закінчити віршем В. Симоненка «Ти знаєш, що ти – людина?». Мені хочеться, щоб кожен з вас, глибоко проникся та порозмірковував над рядками вірша.

Ти знаєш, що ти – людина?

Ти знаєш про це чи ні?

Усмішка твоя – єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої – одні.

Більше тебе не буде.

Завтра на цій землі

Інші ходитимуть люди,

Інші кохатимуть люди –

Добрі, ласкаві й злі.

Сьогодні усе для тебе –

Озера, гаї, степи.

І жити спішити треба,

Кохати спішити треба –

Гляди ж не проспи!

Бо ти на землі – людина,

І хочеш того чи ні –

Усмішка твоя – єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої – одні.

IX. Коментоване виставлення оцінок.

X. Домашнє завдання.

Підготувати інформацію про місце Ф. Кафки у світовій літературі.
Занотувати до зошитів.

Заняття закінчено. Дякую за увагу.

ДЕБАТЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сегодня процесс обновления содержания образования основывается на инновационных идеях. Задачей учителя иностранного языка является обучение учащихся основным коммуникативным навыкам. Дебаты – это эффективное средство обучения, новая педагогическая технология, что предопределяет применение методики дебатов не только на уроках иностранного языка, но и на других предметах.

Цель «Дебатов» – развитие у учащихся критического, креативного мышления для решения различных проблем в профессиональной деятельности и в практических жизненных ситуациях, т.е. тех навыков, которые не могут дать или дают в недостаточной степени традиционные образовательные программы.

Существует множество форматов проведения дебатов. Один из них – школьный формат (World School Format). Это собственно формат дебатов, где участвуют две команды по три человека: парламент и оппозиция. У каждого члена команды своя роль, которой он обязан следовать. Проводит дебаты ведущий – учитель на уроке. Командам предлагается тема дебатов, которая звучит как утверждение от команды парламента: *This House believes...* (Этот парламент предлагает...). Оценивает дебаты компетентное жюри. За продолжительностью выступлений следит также учащийся из класса. Остальные учащиеся – зрители, которые могут выражать поддержку той или иной команде в процессе выступления.

Конечно, классический формат школьных дебатов предполагает основательную подготовленность учащихся. Однако, на уроке английского языка учитель может использовать технологию «дебатов» частично, например в форме экспресс-дебатов. Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип использования формата дебатов может рассматриваться как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала, либо как форма активизации познавательной деятельности.

Модифицированные дебаты – это использование отдельных элементов формата дебатов, или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил. Например:

- сокращается регламент выступлений;
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться;

– осуществляется ролевая игра, то есть учащиеся исполняют какую-либо роль;

– создается «группа экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновения позиций, либо выработать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;

– изменяется (появляется) роль ведущего игры – учителя.

Далее я привожу фрагмент урока английского языка по технологии «Дебаты»:

Цели урока:

Учебные: познакомить учащихся с особой формой дискуссии – дебатами; расширить знания учащихся о современных технологиях;

Развивающие: развивать навыки диалогической речи; развивать способности к сравнению, умозаключению, обобщению, анализу, логичности высказывания; развивать умения выражать своё отношение к обсуждаемому вопросу, выяснить и обсудить мнение и отношение собеседника к обсуждаемому вопросу.

Воспитательные: способствовать развитию толерантности и уважительного отношения к различным взглядам; воспитывать умение партнерского общения и умение работать в группе.

Ход урока

I. Вступительная часть

Warm-up Discussion

Учитель (ведущий дебатов): Good afternoon, ladies and gentlemen! Dear participants, the jury, guests! Welcome to our Debates! Today we are going to speak about new technologies in our life. This debate is about whether students should have a mobile phone at schools. This does not mean that they always have to have it with them, or that they will be forced to always have their phone turned on. It also does not mean that children, or their parents, are forced to buy a mobile phone. The debate is simply about whether the good things about every child having a mobile phone outweigh the bad things that result from every child having a mobile phone.

That's why the topic of debate is "Every child should have a mobile phone".

First of all, let's revise the rules of the debates. Let's read them: *(учащиеся повторяют правила дебатов)*

- Work as a team and always support each other.
- Listen to your opponents carefully.
- Make notes while your opponents are speaking to keep track of their ideas.
- Try to answer your opponents' questions giving reasons for your opinion.

- Be polite and disciplined during the debate.
- Never interrupt each other.
- Don't speak longer than the set time limit.

Учитель: Well, now let's see what is necessary to be a good speaker.

- Demonstrate a good knowledge of the topic.
- Use examples and facts to support the arguments.
- Show enthusiasm and confidence.
- Try to answer the questions even if they are tough.
- Speak loudly and clearly.

Учитель: The teams have 5 minutes to choose the speakers and to discuss the idea from different sides. The jury, please, take some sheets of paper to write down the marks and remember: don't discuss them with anybody!

Are you ready? Let's start!

II. Основная часть

Debate Procedure

Учитель: Let me open the debate. The floor is given to the first speaker of the Proposition team!

Proposer 1 (4 min.):

Good afternoon! Mr. Chairman, the jury, guests, opponents, let me introduce myself and our team. I am ..., the first speaker (P1). The second speaker in our team is... (P2). And the third speaker is ... (P3).

(Произносит речь, согласно роли P1)

- *Интерпретирует тему дебатов*
- *«Разделяет аргументы» – какие аргументы вводит первый, какие – второй спикер. (Как правило, у команды должно быть как минимум 3 основных аргумента в поддержку своей командной линии).*
- *Очерчивает кейс своей команды (делает обобщение своей речи)*
- *Отвечает на информационные запросы оппонентов по ходу выступления (если таковые будут).*

Учитель: Thank you. Now the floor is given to the first speaker of the Opposition team.

Opposer 1 (4 min.):

Good morning. I'd like to introduce myself and our team. I'm ... (O1), the first speaker. This is ... (O2), the second speaker and ... (O3) is our third speaker.

(Произносит речь, согласно роли O1)

- *80% речи – новый материал (конструктивный кейс отрицания), 20% речи – опровержение кейса оппонентов*
- *выдвижение контраргументов (большего количества)*
- *Отвечает на информационные запросы оппонентов по ходу выступления (если таковые будут).*

Учитель: Thank you. The floor is given to the second speaker of the Proposition team...

Proposer 2 (4 min.):

- *Опровергает предыдущую речь оппонента*
- *Приводит новые аргументы (1\3 часть кейса)*
- *Начинает с резюме: о чем спорим, и что я буду делать*

Учитель: Thank you. The floor is given to the second speaker of the Opposition team...

Opposer 2 (4min.):

- *Опровергает предыдущую речь оппонента*
- *Приводит новые аргументы (1\3 часть кейса)*
- *Пытается представить командную линию соперника как ошибочную в целом*

Учитель: Thank you. The floor is given to the third speaker of the Proposition team...

Proposer 3 (4min.):

- *Восстанавливает исходный кейс своей команды, если была попытка его «разбить» со стороны оппонента*
- *Новых аргументов не приводит, но может использовать новые примеры и поддержки для уже приведенных аргументов кейса*

Учитель: Thank you. The floor is given to the third speaker of the Opposition team...

Opposer 3 (4 min.):

- *Восстанавливает исходный кейс своей команды, если была попытка его «разбить» со стороны оппонента*
- *Новых аргументов не приводит, но может использовать новые примеры и поддержки для уже приведенных аргументов кейса*
- *Отвечает на информационные запросы оппонентов (если таковые будут)*

Учитель: Thank you. The floor is given to the Opposition team again... (речи P и O меняются местами. Сначала выступает первый или второй спикер оппозиции, а заключительную речь представляет первый или второй спикер команды парламента).

Opposer 1or 2 (2min.), Proposer 1or 2 (2min.):

- *0% нового материала. Невозможно введение новых аргументов, примеров, фактов*
- *Анализирует прошедшую игру, выделяет основные области столкновений, стараясь показать лучшие стороны игры своей команды*
- *Не отвечает на информационные запросы оппонентов.*

Вопросы в этой речи не задаются

III. Заключительная часть

Conclusion

Учитель: Thank you for debates! Now, ladies and gentlemen of the jury, please, vote for the decision.

(Судьи принимают решение, делают анализ игры в целом и объявляют победившую команду и лучшего спикера игры).

Орлова Т. В.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕХНІЦІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ НА ГІМНАСТИЧНІЙ КОЛОДІ

Спортивна гімнастика – це один з найкрасивіших, динамічніших, видовищних і популярних видів спорту. Вона є частиною програми Олімпійських ігор, постійно проводяться чемпіонати світу і Європи, змагання на Кубок світу та інші престижні міжнародні турніри.

Спортивна гімнастика – вид спорту, що включає змагання на гімнастичних снарядах, у вільних вправах і в опорних стрибках. У сучасній програмі гімнастичного багатоборства обов'язкові і довільні вправи: для жінок – на брусах різної висоти, колоді, в опорних стрибках, вільних вправах.

На гімнастичній колоді виконуються вправи в рівновазі. Довжина стандартної колоди дорівнює 5 м, висота верхньої площини від підлоги – 120 см, висота поперечного перерізу – 22 см, ширина в середині – 12 см, верхньою і нижньою площин – 10 см.

Техніка виконання вільних, хореографічних і акробатичних елементів на колоді має свої характерні особливості. Вивчення акробатичних вправ на колоді ускладнюється виконанням їх в заданому напрямі і в деяких випадках вужчим положенням рук і незвичним положенням кистей. Виконання вправ, пов'язаних з пересуванням по колоді (ходьба, біг, стрибки), полегшується збереженням правильної (технічно вигідної) осанки.

Починати вивчення вправ в рівновазі на колоді потрібно з простих поз, нескладних пересувань і легких елементів. Як і у вільних вправах, тут потрібно вже на елементарних рухах домагатися виразності, граціозності і краси виконання вправ.

Передусім потрібно навчити раціональному положенню ступнів ніг на колоді. Раціональним є таке положення стопи, коли вона розташована під деяким кутом до подовжньої осі колоди, тобто пальці (мезинець) знаходяться у одного краю колоди, а внутрішня сторона п'яти – у іншого, по його ширині. У цьому випадку досягається велика стійкість, оскільки використовується максимальна опорна поверхня стопи, а також покращуються умови для відштовхування при виконанні стрибків (можна відштовхуватися пальцями і усією стопою).

Опорна нога (чи ноги) по вертикальній осі мають бути як би продовженням спини. Це особливо важливо при пересуваннях на носках і поворотах на них на колоді, оскільки якщо на підлозі можна виправити деякі порушення такої вертикальності, змінивши прямолінійність руху, то на колоді це приведе до падіння.

Перш ніж приступити до вивчення пересувань по колоді велику увагу потрібно приділити осанці і положенню окремих частин тіла в основній стійці: ноги мають бути абсолютно прямими, живіт підтягнутий, плечі розгорнуті, а руки не напружені. Важливо, щоб ці положення були правильно засвоєні студентами на попередніх заняттях з гімнастики, коли їм дається легкий матеріал і увага їх не відвертається складністю виконуваних рухів. Саме у цьому періоді необхідно закріплювати навичку правильного тримання голови і спини, домагатися красивого положення пальців рук, щоб надалі ці положення приймалися механічно. Якщо цього не зробити на початку навчання, то надалі, при виконанні складних вправ, голова може опуститися, пальці рук надмірно зігнутися або розвестися, а руки будуть перенапружені.

Усі ці положення необхідно відпрацьовувати з великою ретельністю, оскільки частенько гонитва за більш, здавалося б, легким способом виконання може порушити точність і привести до заучування неправильної навички. Тому будь-яке пересування на колоді необхідно починати усім тілом з хорошим м'язовим тонусом тулуба і нижніх кінцівок.

При вискоках на колоду штовхаються носками напружених, майже прямих ніг. Поштовх ногами сильний і різкий. При вискоках з опорою руками спочатку здійснюється опора руками, а потім постановка ніг або торкання тілом снаряда.

Стрибки на колоді мають бути високими, тулуб і ноги в повітрі витягнутими, а приземлення на колоду м'яким, але не розслабленим. Часто дівчатка-новачки, відриваючись від колоди, фактично не стрибають, а тільки згинають під себе ноги, залишаючи тулуб майже на тому ж рівні.

Стрибок можна вважати хорошим, якщо навіть при невеликому відриві від колоди, тулуб і ноги витягнуті повністю, ноги напружені, носки відтягнуті. Руки під час стрибка відповідними рухами повинні відповідати його висоті.

Під час приземлення на поверхню колоди її спочатку повинні торкнутися пальці витягнутої ноги з подальшим м'яким, пружинним опусканням на повну стопу і легким згинанням в голінно-стопному, колінному і тазостегновому суглобах. Спина під час приземлення має бути прямою (амортизація здійснюється за рахунок згинання ніг).

Доцільно до вивчення стрибків навчати простому підніманню на носки з рухами рук вперед, назад або в сторони, домагаючись правильного

положення тіла. Після цього можна перейти до виконання невисоких стрибків.

Велику групу вправ на колоді складають повороти, які можуть виконуватися на одній або двох прямих напівзігнутих або зігнутих ногах, в одну або іншу сторону на 90° , 180° , 360° тощо, з різними рухами рук.

При поворотах щонайменша неузгодженість рухів у виконанні його складових частин призводить до порушення осі обертання і переміщення центру тяжіння за межі точки опори, що може привести до падіння із снаряда. Під час поворотів на колоді варто намічати орієнтири для напрямку рухів окремих частин тулуба, рук і ніг. Наприклад, під час повороту на 180° махом вільної ноги вперед, мах ногою потрібно виконати по напрямку колоди (уподовж) і, обертаючись кругом, старатись зберегти її положення ззаду, над площиною колоди.

Велике значення при поворотах має також положення рук: їх не слід розслабляти, опускати або згинати, навпаки, руки мають бути поставлені точно і декілька напружені.

Добре композиційно складена вправа на колоді повинна містити стрибки, повороти, елементи акробатики і танцювальні рухи. Усе це повинно виконуватися плавно, граціозно, динамічно і виразно (закінчити певним рухом голови, кистями рук або поглядом).

Велике значення має перше знайомство з якою-небудь позою або елементом. Буває, що учитель, розбираючи яку-небудь, навіть елементарну програму, проходить її начорно, не звертаючи уваги на закінченість кожного руху, на найдрібніші деталі, думаючи відшліфувати їх у подальшій роботі. Дівчата сприймають матеріал, що вивчається, так само, недбало, і у них створюється неправильне уявлення про рухи.

Надалі, якщо вчасно не втрутитися і не відпрацювати детально кожен рух, виробляється неправильний динамічний стереотип, виправляти який досить складно.

Тому доцільно кожний, навіть незначний, рух відразу вчити правильно. Витратити на це більше часу сьогодні, зате бути упевненим, що виграєш завтра.

Навчати техніці нового елемента потрібно спочатку на підлозі або на ділянці поли, обмеженій двома паралельними лініями, проведеними на відстані 10 см один від одного. У цей час домагаються технічно правильного і упевненого виконання вправи. Потім рух удосконалюється на низькій і середній колоді. Після того, як вправа освоєна і виконується з великою амплітудою, можна переходити на колоду нормальної висоти. Спочатку вправу потрібно робити в повільному темпі, з тим щоб ті, що займаються могли отримати правильні відчуття про розучуваний рух і навчилися зберігати рівновагу в нових умовах.

Перехід цей не можна затягувати, щоб не складалося помилкове

враження надзвичайної складності або, навпаки, легкості цього елементу.

Доцільно, щоб вправи в рівновазі освоювала одночасно велика група тих, що займаються. Для цієї вправи можна робити на підлозі, на гімнастичних лавках і на колодах різної висоти. При цьому дівчата виконують вправу по черзі на кожному снаряді, переміщаючись по колу (починаючи з поли і закінчуючи виконанням на колоді стандартної висоти). Така побудова заняття дозволяє учителеві уважно спостерігати за однією з учениць, яка працює на колоді нормальної висоти, і дивитися за іншими дівчатами, працюючими самостійно на допоміжних снарядах або підсобних колодах.

Вирішуючи завдання удосконалення рухових навиків, необхідно не тільки стимулювати краще виконання елементів у стандартних умовах, але й привчити студенток виконувати їх у незвичних умовах. Залежно від зміни умов, рухова навичка удосконалюється шляхом застосування низки методичних прийомів. Найважливіші з них такі:

- 1) зміна висоти приладу, на якому виконується вправа;
- 2) перестановка приладів на інші місця;
- 3) з'єднання даного елементу з іншими вправами;
- 4) включення гімнастичного елементу, який вивчається, до різних комбінацій;
- 5) виконання вправи на приладах різної якості (це можна застосовувати лише тоді, коли студентка досконало володіє вправою);
- 6) виконання вправи на тренуваннях, які проводяться в незвичних умовах, у незвичній обстановці (у присутності глядачів).

Отже, етапи розучування гімнастичних вправ як єдиний і неподільний процес. Усі умовно виділені етапи, взаємопов'язані, і між ними не існує чітко виражених меж і переходів. Ці етапи, як правило, стикуються і накладаються один на одного, тобто кожен наступний починається на тлі попереднього. Загальна мета процесу навчання виражена в досконалості виконання рухових дій, результатом котрої є гармонійний завершений рух.

Орловська Н. С.

ПОЕТИЧНЕ СЛОВО Є. МАЛАНЮКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Багатогранний таланти Євгена Маланюка охоплює різні сторони людського буття. Серед проблем, піднятих поетом, важливе місце посідають національні, філософські, інтимні та екологічні, дослідження яких, на нашу думку, є досить актуальними. Отже, актуальність нашого дослідження визначається важливістю розкриття художньої майстерності Євгена Маланюка у змалюванні одного з визначальних образів-символів –

України з усіма відповідними трансформаціями.

Вірші Євгена Маланюка вражають вольовим характером, за котрим – постава державника, людини чину і дії, людини саме ХХ століття – організованої, рішучої, енергійної, яка керується в житті перш за все раціоналістичними принципами. Його вірші не так наспівані, як ковані. У царині поезики Є. Маланюка – визнаний «імператор» залізних строф, для якого характерна виваженість вислову, поєднана з символічністю та емоційністю.

Євген Маланюк – один з найвизначніших поетів еміграції, про якого можна сказати: «Велет! Титан!». Він був одержимий образом України-Держави, жив для неї. Маланюк навдивовижу цілісна постать, мислитель-історіософ, природний лірик, борець за незалежність батьківщини. Отже, феномен «духу землі» виявляється у всій багатогранності поетичної творчості Є. Маланюка. Історія, природа, фольклор, побут стали частиною душі письменника, повнозначною складовою його духовної біографії, отримують естетичну значимість і здійснюють вплив на творчість поета.

Витоки національно-патріотичних почуттів Є. Маланюка беруть своє начало саме від діда Василя. У дідовій половині володарював дух віків. Дід був справжнім уособленням національно свідомого українця, який розумів, що мусить бути поряд з першим онуком до пори його змужніння, до його виходу у світ.

Євген Маланюк бачить своє покликання в тому, щоб увічнити образ Вітчизни: «вирізьбляю німий життепис на дикім камені століть», «конструюю вічний образ на сірім цоколі часу». Це завдання зумовлюється органічною єдністю поета з рідною землею, усвідомленням її багатостраждальної історії. Проте через жорстокі обставини політичної боротьби Є. Маланюк був відірваний від Батьківщини, бо для нього вже почався період емігрантського життя. Митець відчув на собі гірку долю поета-вигнанця:

Мушу випити келих до краю –

Полиновий мед самоти...

Найбільшим скарбом, який винесла українська нація з 1917–1920 р.р., є духовна суверенність. Україна перестала бути ідейною провінцією, її духовність відтоді самотутня і самовистарчальна, післанництво цієї духовності в майбутньому. Тож віднайшовши героїчний життєвий ідеал, нація не боїться ніяких уже фізичних ударів. Сучасна Україна спокійним ликом зустрічає негоду і бурі, знаючи, що вони розвіються, а вона буде. У своїх перших віршах Є. Маланюк виливав тугу і жаль за втраченою Батьківщиною. Поезія давала можливість митцеві поділитися своїми думками, почуваннями й міркуваннями щодо завдання поета в суспільстві. Так, у 1924 році вийшла збірка Є. Маланюка «Стилет і

стилос», у якій звучать чистим металом поетичні образи українців, що передають схвильованість душі. Назва збірки характерна майже для всієї творчості Маланюка, бо він усе своє життя був поетом і воїном, що користувався то стилетом, то стилосом:

*І ти, нащадче мій, збагнеш,
Як крізь тисячолітній порох
Розгорнеться простір без меж.
Збагнеш оце, чим серце билось,
Яких цей зір нагледів мет,
Чому стилетом був мій стилос
І стилосом бував стилет.*

І змінивши «стилєт» на «стилос», Є. Маланюк своєю творчістю залишався вірним присязі, даній Українській державі. Рядки віршів були сумовиті і сповнені глибокого жалю й туги за Батьківщиною. Перша збірка «Стилєт і стилос» засвідчила високу майстерність і ставить його в ряди передових сучасних поетів. Стилєт – це символ одвічної борні, це поступ народу до своєї волі, це свідомий вибір жертвовної боротьби за ідеали народу.

Євген Маланюк словом своїм продовжував її творити, викристалізувавши свою мистецьку і громадянську позицію у рядках поезії «Юрієві Дараганові»: «Ні, вже ніколи не покаюся, мобілізований до бою». Митець у своїх поезіях осмислює історію, розмірковує над причинами втрати державності, досліджує комплекс малоросійства, і болючий пошук шляхів відродження України. Так, згадка про рідну землю в поезії «Провесна» відгукнулася в душі поета не лише милими його серцю образами її безмежних просторів, але й свідомістю її багатівікової неволі, картинами кілька столітньої боротьби за державність.

Євген Маланюк усе життя був войовничо налаштований проти фальшивого декоративно-етнографічного, шароварно-гопакового вияву українськості, вважаючи його «отрутою хохлаччини». Водночас він зазначав, що саме родина, рамки національного стилю, магія національного обряду, атмосфера національної етики і національної естетики є одним із найважливіших чинників плекання національного інстинкту.

Сталося так, що під дахом однієї родини зустрілися три епохи. Дід Василь репрезентував дух «страченого минулого і козацької доби»; мати десь із середини ХІХ століття принесла в родину дрібнопомісні традиції провінційного дворянства з культом розуму й духовності, а батько був представником запізненого в провінції пробудження духу народництва та просвітництва, реформаторства і безпорадності перед стрімкістю нового ХХ століття, представляти яке випало саме Є. Маланюку. Отже, Євгенові довелося увібрати і відчутти своїм дитячим розумом і душею атмосферу

родинного життя, і вона не проминула щедро відгукнутися і в його творчості, і в його житті.

Євген Маланюк пробував відшукати витoki цієї духовної слабкості в геополітичному становищі України «На узбоччу дороги – з Європи в Азію, Головою на захід і лоном на схід...», в історичних помилках «Ще не один раз усе повториш Під грім історії, як в снах, І, може, тільки втретє, створиш, І втретє запала весна», у самому складі буття недержавної нації «не стомилає лежати шляхом». Інколи поетові здавалось, що сам степовий обшир, далекі обрії породжують емоційність, розслаблюють дух нації, підточують його силу.

Відвіку покарано степом,

І простір всю силу п'є.

Навіть у власних творах вбачав він інколи прояв тієї самої степової дикості, якою затавровано українську ментальність з часів печенігів і половців.

Є. Маланюк з гнівом і протестом виступає проти російської імперії, проти її нищівної колоніальної політики щодо українського й інших пригноблених народів. Його палкі інвективи спрямовані проти деспотизму, варварства, брутальності, дикої політичної сваволі російських правлячих кіл, котрі русифікували, духовно й фізично нищили й калічили українців, перетворювали їх у безпам'ятних рабів – малоросів. Проблема малоросійства в мистецтві, на думку Є. Маланюка, існує й досі. Більше того, саме сьогодні набирає особливої ваги. Спустошеність душі – ось що таке малоросійство в мистецтві.

Національна органічність, класична гармонія, вольова постава наявні в поетичній творчості Євгена Маланюка. «Мистецький український рух» (МУР) ще в середині ХХ століття ставив завдання вироблення українського національного стилю, який поєднував його з національною традицією й історичною пам'яттю. Як поет гідності і самоповаги в найекстримальніших умовах буття нації, як співець мети, котра від поразки не згасла, а ще яскравіше від того запалахкотіла, охопивши широкі верстви, а не тільки духовну еліту, – таким залишається Євген Маланюк в історії українського поетичного слова. На ниві власне культурницькій він був тим же носієм життєвої сили, що випробовувалася часом духовності.

Є. Маланюк свято вірив у спроможність українського народу бути господарем власної долі. Коли життя нації не має змоги рости в широчінь, то треба перегрупувати національну енергію, скупчити її в царині Духа і рости вгору. Щоб зрушити національну свідомість, розбуркати її, примусити загал критично оцінювати минуле й сучасне, не ідеалізуючи їх, варто не лише підносити позитивне в історичному досвіді, але й мати мужність незалежно і критично оцінювати його, вказати на потворне й ганебне в рідній історії.

Паніна О. В., Боженко Н. В.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Застосування технології розвитку критичного мислення – один із шляхів виховання активної особистості, що може взяти на себе ініціативу і діяти у межах правового поля. Це засіб формування критичного мислення і водночас розвитку творчих здібностей дитини.

Наш власний досвід свідчить про те, що які б інноваційні технології ми не впроваджували в практику, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, коли, розвиваючи свої здібності. Він задовольняє пізнавальні потреби. І тут мені допомагають стратегії технології розвитку критичного мислення, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в ігровому спілкуванні. А групова робота для них – це перша можливість виявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись.

Застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін, як на уроках, так і в позакласній роботі, створює додаткову мотивацію до навчання. Учні добре засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво.

Зазначена технологія стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню плідного освітнього середовища, й утвердження системного характеру навчання та самонавчання. За своєю сутністю технологія формування критичного мислення має інноваційний характер: вимагає від учнів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти; шукати, komponувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися.

Опис прийомів, використовуваних на уроках

З метою розвитку критичного мислення використовуємо найменшу можливість для створення **діалогічної ситуації**. Дуже важливо під час бесід створювати **проблемну ситуацію**, яка б могла викликати **дискусію**.

1. Стратегія «Дискусія»

Досить актуальним на сьогодні методом формування критичного мислення є різні види дискусій, дебатів.

Дискусії і дебати дозволяють ефективно розв'язувати проблеми через самовираження, вчитися аналізувати ситуацію, добирати аргументи для розв'язання проблеми, розвивати комунікативні навички.

Хід дискусії:

1. Оголошується проблемне питання дискусії.
2. У групі одна пара обирає позицію «ЗА», інша – «ПРОТИ».
3. Кожна пара обговорює свою позицію, добирає аргументи на її підтримку.
4. Через деякий час утворюються нові пари, які складаються з учасників, що займали одну і ту ж саму позицію, але з інших груп.
5. Учасники в нових парах порівнюють свої аргументи, додають за необхідності нові.
6. Учасники повертаються до своїх початкових пар, маючи «удосконалений список» аргументів.
7. Проводиться дискусія у своїй групі серед двох пар.
8. Кожний учасник дискусії викладає власну позицію, скориговану під час дискусії, у вигляді есе.

Універсальним збудником думки та емоцій учнів є прийом **«Незакінчені речення»**. Цей прийом дає можливість учням висловитись, визначивши певну тему. Учитель формулює початок речення і пропонує закінчити його:

- Коли б я був...
- Таке рішення було ухвалено, тому що...
- Це мій улюблений герой, бо...

Для висловлення враження від знайомства з творчістю письменника або прочитаного твору використовую **«Вільне письмо»**. Дана стратегія допомагає зібрати до купи свої думки через записування їх без зупинки. До уваги не беруться помилки, стиль. Суть роботи полягає в тому, щоб допомогти учням зафіксувати свої емоції, не соромлячись їх і не боячись їх демонструвати.

Подобається дітям і дає певні результати **інтелектуальна розминка – «входження» в урок**. За першими літерами імені головного героя твору треба записати слова – асоціації, які виникають під час читання.

2. Стратегія «Метод прес» (На будь-якому етапі уроку)

Етапи методу прес:

- Висловлюю свою думку: «Я вважаю...»
- Пояснюю причину такої точки зору: «Тому що...»
- Наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «... Наприклад...»
- Узагальнюємо, формуємо висновки: «Отже...», «Таким чином...»

3. Стратегія «Взаємні запитання»

- Текст або матеріал для вивчення поділити на логічно завершені частини.
- Учні вголос читають за цілими частинами, ставлять самі запитання:
 - Одне одному в групі;

- Одне одному в парах;
- Одна пара (група) інший.

4. Досить ефективні під час колективного обговорення прийоми **«Мозковий штурм»** та **«Мікрофон»**. *«Мозковий штурм»* спонукає кожного проявляти свою уяву і творчість, що досягається шляхом висловлення думок усіх учнів. Прийом *«Мікрофон»* дає можливість сказати щось швидко по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

5. Для розвитку асоціативного мислення широко застосовуємо прийом **«Грунування»** або **«Асоціативний кущ»**. Підсумовуючи вивчене, учням пропонується створити образ літературного героя за даною схемою.

6. Останнім часом на уроках використовуємо **метод проектів**. Це будь-яка діяльність учнів, результатом якої є той чи інший продукт. Проекти можуть бути персональними або груповими. Обидва є результативними. Працюючи над створенням проектів, учні швидко навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і яким чином можна застосувати набуті знання, генерувати нові ідеї, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельними, постійно самовдосконалюватися. У своїй практиці впроваджуємо *дослідницькі, творчі* (ілюстрації до творів, власні хоку, вірші), *ігрові проекти*. Учні створюють портфолію – систему своїх творчих наробок: малюнки, кросворди, твори, казки, есе, вірші, тощо.

7. У старших класах для розвитку критичного мислення учнів, на нашу думку, слід частіше проводити уроки – диспути, дискусії, дебати. Одним із можливих варіантів роботи під час диспуту може бути прийом **«Обери позицію»**. Він надає можливість кожному обґрунтувати свою позицію та перейти на іншу, якщо опоненти знайшли переконливіші аргументи.

8. До дискусії усіх учнів спонукає прийом **«Коло думок»**. Головне завдання, яке стоїть перед кожним із них, – висловити власну думку. Запитання для дискусії передбачаються різні, але всі вони мають бути пов'язані з твором, що вивчається.

9. Стратегія **«Кола Вена»** допомагає учням скласти порівняльну характеристику героїв. У першому колі записуються риси характеру одного героя, у другому – іншого, а в перетині – те, що їх об'єднує.

10. Ефективним у роботі є **стратегія «Джигсоу-1» (Мозаїка)**

- Учні класу об'єднуються у постійні групи (кількість учнів – це кілька частин у тексті). Кожен учень має певний номер.
- Текст поділяється учителем на логічно завершені частини.
- Кожна частина вивчається певною експертною групою, яка формується за однаковими номерами, за кольоровими картками.
- Робота експертних груп. Учні вивчають свою частину,

готуються донести її зміст до своїх товаришів у постійній групі. Отже, кожна дитина вивчає свою частину тексту, але за допомогою товаришів (експертів з іншої частини) повинна сприйняти весь текст в цілому.

- Повернення експертів до постійної групи і взаємонавчання.
- Перевірка засвоєння змісту в цілому всіма учнями.

Реалізувати власну педагогічну проблему допомагають нестандартні форми уроку, які стимулюють пізнавальну активність учнів, їхнє вміння діяти в незвичних ситуаціях, використовувати власний досвід, адаптацію до змін: урок – подорож, урок – представлення проектів, урок – дослідження, урок – пошук істини.

Вивчення художнього твору не закінчується на уроці, воно продовжується в позакласній роботі. Здійснюємо різноманітні проекти, створюємо тематичні та ювілейні газети, готуємо літературно-музичні композиції, різноманітні ігри, конкурси, усні журнали.

Результати досвіду

Застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін, як на уроках, так і в позакласній роботі, створює додаткову мотивацію до навчання. Учні добре засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво. Зазначена технологія стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню плідного освітнього середовища, й утвердження системного характеру навчання та самонавчання. За своєю сутністю технологія формування критичного мислення має інноваційний характер: вимагає від учнів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти, шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію, здобуту з різноманітних джерел.

Панченко І. В., Щербакова А. Ю.

РОДИЛЬНА ОБРЯДОВІСТЬ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МЕШКАНЦІВ ПРЕЛЕСНОГО Й МАЙДАНА

Дослідження особливостей слобожанських звичаїв, пов'язаних з місцем і роллю жінки й дитини посприяє визначенню їх унікальності й самобутності на загальноукраїнському культурному тлі. Зважаючи на вік респондентів (переважно жінки старшого віку, які народилися перед війною, під час війни, у перші повоєнні роки), записана інформація відбиває стан традиційної родильної обрядовості на період другої половини ХХ ст.

Старше покоління й досі з великою обережністю й відповідальністю дотримується народних канонів, наразі одного з визначальних моментів людського життя – народження дитини. Як

зазначає Людмила Семенівна, «Коли жінка при надії, розпочинається для неї нове життя. Дуже радісно їй, коли вона дізнається, що вагітна. Радість у сім'ї велика! Але держали в секреті, щоб ніхто не знав і не врочів, щоб не тяжко було народити дитя. Старі люди розуміли на цьому, старалися прийняти роди на кожуха овечого, щоб була дитина багата, добра, щаслива, щоб оберігало її добро. У кожухі заносили дитину в хату. На порозі стоїть бабушка чи батько, які принімали це немовля. Вони казали добрі побажання: «щоб був багатий, як кожух лахматий», «щоб добре росло і щасливе було» (Чала Людмила Семенівна, 1940 р. н., с. Майдан).

Дотепер побутує багато повір'їв, пов'язаних з поклонінням жінці, яка готується стати матір'ю. Зокрема на теренах досліджуваних сіл на вагітну жінку завжди дивилися з повагою, її шанували й жаліли, вагітній не можна було ні в чому відмовляти. Якщо немає того, що вона позичає, треба дати хоча б скибку хліба.

Жінка при надії та її родина дбали про психічне здоров'я майбутньої дитини. Про численні перестороги, які стосуються вагітної, передусім відтоді, як жінка відчула перші поштовхи дитини, засвідчила респондентка: «Не можна сумувати жінкі, бо сумний настрій передається майбутній дитині. Не можна дивитися на мертвого, заглядати в гроб; бити та вбивати тварин, бо дитя буде волосатим; не можна лаятись, бо дитина буде сварлива. Матері нілзя заранне купувати придане дитині, брехать, гніватись, сваритись, красти, зустрічатись з хворими, дивитись на змії, стригтись; шить, різать, вишивать, плести у свято та в неділю, рубати, бо родиться калічка. Не можна переступати через нагнуте дерево, мотузок, жердину, не можна закидати випрану білизну через шию, аби дитина під час народження не закрутилася пуповиною. Заборонялось їсти, коли йдеш, бо дитя буде ненажерливим, завжди кричатиме. Попереджали не красти – буде злодійкувате. Від переляку вагітної, яка схопилася за частину свого тіла, на тому місці буде родима пляма. Треба все время дивитись на красивих людей і тоді дитина буде красивою» (Колесник Марія Семенівна, 1943 р. н., с. Прелесне).

Народження дитини зазвичай завжди сприймали не як медичний факт, а як промисел Божий. Це завжди втаємничений акт початку життя, містична подія, супроводжувана певними молитвами, формулами-побажаннями, замовляннями, обрядовими діями із залученням низки ритуальних предметів і символів. Лише повитуха сповна володіла цим комплексом знань [1, с. 297].

Дослідники родильної обрядовості виокремлюють серед «рутини повсякденного життя» постать баби-повитухи, відомої в народі як «баба», «рятувальниця», «прийомна», «родова бабка» [1]. «Точно не знали жінки, коли народиться дитя'тко. Бували такі слухачі, що жінка сама родить на жнивах у полі. Були на селі баби-повитухи. Баба-повитуха охороняла і

матір, і слабу, безпомічну дитину від злих сил та людей. «Нечистий», казали, міг навіть забрати в матері дитину та підкинути свою» (Чала Людмила Семенівна, 1940 р. н., с. Майдан).

Зайшовши до хати породіллі, повитуха викладала подарунки на стіл (борщ, млинці, вареники, пшоняну кашу, квас, чорниці, узвар, пироги), «щоб легко родила», «бо так годиться». «Кулінарне» принесення-пригощання повитухи своїми стравами у перші дні після пологів насамперед переслідувало мету підтримати породіллю, яка після пологів ще була слабою. У момент народження дитини відкривалося «вікно» між світами, на цьому порубіжжі знаходилася повитуха, вона «гляділа дітей». Контакт між світами відбувався саме через неї [1].

Український народ вірив, що доля *десь* існує. Отже, ішлося про передбачення, а точніше – бачення, та подальше трактування долі. Це було прерогативою людей особливої вдачі, «знаючих», адже вони бачили те, чого не бачили інші. Повитуха належала до кола обранців, саме вона виявилася тим персонажем, який перебрав на себе функцію, близьку до «божественної», – передбачення долі дитини. Крім того, вона була чи не єдиним персонажем, яка чула (і бачила) *янгола*, могла нарівні розмовляти, а отже, в одній з них «зв'язці» оперувала долею дитини [1, с. 329].

Як зазначала Л. С. Чала, «Баби-повитухи принімали пологи, пуповинку зав'язували. Були случя'ї, родить жінка дитинку, а вона обвита пуповиною, так повитухи казали, що це буде тюре'мщик, ілі ворю'га. Це пагані прикмети були. У давні часи лікарів не було, а носили до бабушо'к-шептух. Коли приносили, вона зразу питала: «Хрестили?». Якщо хрестили, то вона бралась лікувати. У празники вони не шептали, а в будні дні. Вони шептали і от зглазу, і от переляку. Якщо кричить дитина, випинається, не спить – то младенцьке у неї» [5]. Платили повитусі натурою: бідні – хлібиною та рушником, багатші – відрізком полотна, міркою борошна, шматком сала.

З давніх часів слобожани зберегли життєву мудрість і настанови предків, зокрема готували придане для дитини так: «Придане діткам не готували. Пильночок, повзунків, памперсів раньше не було. Рвали старі наволочки, бо вони мякенькі, про'стині, пододія'льники. Так замотували діточьо'к. Платки великі раньше були, шерстьяні з ки'тицями. Коли підросло в одіяльце замотували. Колясочок не було. Прив'язували дитину до себе платком, щоб легше було носити. Одяг складали, передавали від однієї дитини іншим дітям» (Чала Людмила Семенівна, 1940 р. н., с. Майдан).

Народження дитини завжди було визначною та радісною подією в житті родини, сприймалося, як прихід на світ нового трудівника чи трудівниці. Тому найперші магичні дії по народженню дитини були спрямовані на формування в неї працелюбності. Зав'язуючи пуповину

хлопцеві, баба-повитуха бажала, щоб той «книжку читав і дрова рубав», а дівчинці – «аби хліб жала, на сорочку пряла», вона клала дитині в голови хліб (символ життя) та ніж (оберіг від усього злого й лихого).

Як зазначали респондентки, маленьких дітей годували так: «Якщо бачили, що дитя не наїдається, щоб не кричало, робили куколки, замотували в марлічку пожований хліб і давали смоктати. Ото так підкармлювали. А тоді супики, борщики давали, соків не було, як зараз. Аби дитинка була здоровою, до першої купелі лили свячену водичку. Дівчаткам у воду лили мед, молоко, клали квіти, щоб були красиві, а хлопцям – спеціальну траву, щоб росли сильними» [4;5].

Багатющий скарб звичаїв і традицій ми отримали в спадок і мусимо зберегти його, передати нашим дітям, щоб не перервався зв'язок поколінь, щоб зберегти генетичну пам'ять нашого народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О. О. Баба-повитуха в культурно-історичній традиції українців: між профаним і сакральним / О. О. Боряк. – К.: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, 2009. – 400 с. – Бібліогр. : С. 295–341.

2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / Грушевський Марко – К.: Либідь, 2006. – 256 с.

3. Колесник Марія Семенівна, 1943 року народження, мешканка села Прелесного Слов'янського району Донецької області. Бесіда тривала 1 годину, запис зроблено 3 липня 2016 року.

4. Левченко Віра Іванівна, 1933 року народження, мешканка села Прелесного Слов'янського району Донецької області. Бесіда тривала 1 годину, запис зроблено 3 липня 2016 року.

5. Чала Людмила Семенівна, 1940 року народження, мешканка села Майдана Слов'янського району Донецької області. Бесіда тривала 2 години, запис зроблено 1 липня 2016 року.

Пономаренко Г. А.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Школа завжди була й буде тим соціальним інститутом, який відповідає критеріям розвитку суспільства. Тому вона переживає зараз процес реформування, переосмислення цінностей і вимагає особливої уваги до інноваційних процесів в ім'я формування творчої особистості, яка уміє мислити. Розвиток мислення учнів – це, насамперед, означає постановку таких пізнавальних завдань, які не можуть бути розв'язані звичними способами, а потребують креативного використання засвоєних раніше методів і прийомів. Розвиток творчого мислення неможливий без формування розумових операцій:

– аналізу – поділ цілого на частини або виділення з цілого його

сторін, дій, відносин;

– синтезу – об'єднання частин, властивостей, дій в одне ціле;

– порівняння – встановлення спільного або різного між предметами, явищами чи їх ознаками;

– узагальнення – об'єднання предметів або явищ за якимись істотними ознаками.

Ці розумові операції перебувають у нерозривній єдності. Психологи розрізняють два типи мислення: конвергентне (закрите, нетворче) і дивергентне (відкрите, творче). Тип особистості, в якій переважає конвергентне мислення називається інтелектуальним. Інтелектуал готовий розв'язувати навіть найскладніші, але «закриті» задачі. Вони же були кимсь поставлені і мають відомі технології розв'язку. Такі задачі є традиційними в сучасній школі з її репродуктивним навчанням. Тип особистості, в якій переважає дивергентне мислення називається креативним. Креатив – може сам бачити і ставити задачі, прагнути вийти за рамки вузько поставленої умови, розв'язує «відкриті» задачі.

Слово *креативність* – *creative* (англ.), *creation* (лат.) – «творчий, створення». Бачимо, що термін «креативність» має подвійне значення: творчість і створення. Але треба пам'ятати, що творчість не завжди дає творчий результат, а креативність веде до створення творчого продукту. Тому модель інтерактивного навчання стала реальністю української школи. Які ж основні характеристики інтерактиву? Передусім – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона передбачає конкретні завдання. Одне з них – створення комфортних умов навчання, за яких кожний учасник процесу відчуває власну інтелектуальну спроможність. Це робить продуктивним і сам процес навчання. Інноваційний процес – це комплексна діяльність по створенню, освоєнню, використанню та розповсюдженню нововведень. Для того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови, ми повинні шукати нові, цікаві і результативні форми і методи навчання. Під час навчання потрібно використовувати такі методи, при яких:

- в учнів виникає бажання до творчої, результативної роботи;

- учні стають активними, розкутими, намагаються досягти успіху, при цьому не порушують поведінку у класі.

Відомо, що однією з основних методичних інновацій є інтерактивні методи навчання. Слово "інтерактив" прийшло до нас із англійської мови "interact". "Inter" – це "взаємний", "act" – діяти. Інтерактивне навчання – це навчання основане на діалогічному мовленні, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня, при цьому вони - рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання і не відчувається домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. В таких умовах, учні швидше привчаються бути демократичними, сміливо спілкуватися з

іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані самостійні рішення.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови, тобто таке «креативне середовище» навчання, при яких учень відчуває власну успішність, інтелектуальну досконалість. На мою думку, мета сучасної школи полягає у тому, щоб виховувати дитину, яка вміє самостійно та творчопрацювати і жити.

На допомогу вчителю можуть прийти уроки-казки, уроки-подорожі, уроки-діалоги, уроки-ділові ігри та використовуватися елементи гри в ході уроку, диференційне навчання, інтегровані завдання, уроки-проекти.

Для розвитку креативного мислення дуже доцільно використовувати ігрові форми навчання, особливо в початковій школі. Гра – це світ, в якому живе дитина. Граючи, вони не помічають, як засвоїли новий матеріал. За допомогою ігор молодші школярі вчаться будувати і конструювати, причому кожний учень має змогу вчитися у своєму стилі. Гра стимулює процес пізнання і навчання дітей. В дітей виробляються навички зосередження, самостійного мислення, розвивається увага, дисципліна. Введення ігрових моментів робить навчання цікавішим, створює в дітей бадьорий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. На сучасному етапі набуває популярності метод проектів. Метод проектів – це педагогічна технологія, яка містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Діти активніше виконують домашнє завдання, коли воно має творчий характер; із цікавістю слухають захист проектів своїх однокласників. Такі завдання дають змогу слабким учням покращити свої оцінки.

Для розвитку креативних здібностей важливо забезпечувати такі умови:

- сприятливий емоційний фон на уроках;
 - доброзичливість з боку вчителя;
 - відсутність шаблонів у відповідях учнів;
 - заохочення до висування нестандартних гіпотез.
 - наявність позитивного зразка творчої поведінки, спілкування дітей з дорослими, які мають яскраво виражені креативні здібності.
 - широке використання завдань творчого характеру.
 - використання методів проблематизації, продукування ідей.
 - створення ситуації успіху, стимуляція творчої поведінки.
- Способи оптимізації уваги, пам'яті, мислення:
- використання творчих завдань;
 - оптимальне застосування наочності;
 - застосування методу протиставлення;

- використання цікавого дидактичного матеріалу;
- робота над проблемними питаннями.

Отже, забезпечення сприятливої атмосфери, доброзичливість з боку вчителя, його відмова від оцінювань і критики на адресу дитини, розвиток допитливості, заохочення висловлювання оригінальних ідей, використання учителем особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем, надання дітям можливості активно ставити запитання є загальними способами стимуляції творчої активності. Я впевнена, що зацікавити, повести за собою спроможний лише той педагог, який сам перебуває у постійному пошуку. Адже ще В. О. Сухомлинський закликав: «Будьте самі шукачами, дослідниками. Якщо не буде вогника у вас, вам ніколи не запалити його в інших...».

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська мова і література. – 2011. – № 13 (травень).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2014. – 352 с.
3. Мазоха Д. С. Педагогіка: навчальний посібник / Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. – К.: Центр початкової літератури, 2015. – 232 с.
4. Полікарпова Ю. О. Інноваційні педагогічні технології у викладанні іноземних мов / Ю. О. Полікарпова. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/1613464/>

Рижеголова Г. О.

СЦЕНАРІЙ ГРИ «ХТО ШВИДШЕ?» ДЛЯ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ

Мета: сприяти формуванню та розвитку в учнів інтелектуального й духовного потенціалу, створити максимально сприятливі умови для інтелектуального, морального та фізичного розвитку обдарованих дітей, стимулювати творчу діяльність учнів.

Правила гри: участь беруть 12 учнів 3–4 класів окремо (по 6 учні з класу). Гра проводиться у 9 турів. У першому турі учням пропонується 20 запитань. За кожну правильну відповідь – 1 бал. У другому турі гравці повинні чітко і правильно вимовити скоромовку. Правильна відповідь – 1 бал. III тур – Правильна відповідь – 2 бали, суперник – 1 бал. З 4 по 7 тур – за кожну правильну відповідь по 1 балу; у 8 турі – переможець отримує – 5 балів, суперник – 4 бали. Перемагає команда, яка набрала більше балів. Рахунок гри фіксує журі.

Обладнання: повітряні кульки, 2 спортивних м'яча, 2 листи ватману, маркери, зав'язка для очей.

Хід гри

Ведуча. Ми раді вітати вас на нашому шоу «Хто швидше?»

Сподіваюсь, вас не треба переконувати, що сучасний світ потребує людину, яка здатна швидко орієнтуватися і приймати оптимальні рішення

у складних обставинах та критичних ситуаціях.

I. Для вас не секрет, що перші серйозні знання людина отримує у школі, отже, й перевіряти набуті вами знання будемо теж у нашій рідній школі.

Тож запрошуємо всіх бажаючих побувати в гостях телепередачі «Хто швидше?».

Тож радо вітаємо членів журі: _____

Ви знаєте, що найшвидше у світі?... Звичайно, ДУМКА. Ось ми й перевіримо, яка з команд найшвидша, найрозумніша, найкмітливіша, най – най – най... серед нас! Командам ми бажаємо успіхів у змаганні. Та переможе найсильніший. Отже, команди для проведення зустрічі готові! Починаємо Капітанів команд прошу представити команди. Право виступити надається команді

Представлення команд

Команда «Соняшник»

Дружні ми, як соняхи, міцненькі й привітні.
Сонях любить сонечко й тягнеться до світла.
Вірні діти України, її сини й донечки,
Щиро любим рідну землю – так, як сонях сонечко!

Команда «Калинка»

Калина – це і смакота,
І давній символ України,
Й окраса саду, й ліки цінні,
і ми – команда не проста:
Яскраві, невгамовні, дужі,
Ми прагнемо перемогти,
Мов калинове гроно, дружні,
І Батьківщину любим ми.

I тур «Розминка»

1. Назва держави, у якій ми живемо?
2. Де ми живемо, на якому материку?
3. У якій частині материка ми живемо?
4. З якими країнами межує Україна?
5. З чого виготовляють ізюм ?
6. Перший місяць осені.
7. Вороняче слово.
8. З чого плетуть корзини ?
9. Навчальні заняття у школі.
10. Як називають зону мішаних лісів в Україні?
11. Місце, де вирощують овочі.
12. Боязка тварина.
13. Лісова новорічна гостя.

14. Найдовша річка України.
15. Розжарена куля в Сонячній системі.
16. Наш обласний центр.
17. Скільки планет у Сонячній системі?
18. Найперший шкільний підручник.
19. Головна пісня країни.
20. Частина тіла людини, якою думають.

II тур «Скоромовка»

Учасники по черзі намагаються правильно і швидко вимовити скоромовку. У кожної команди своя скоромовка.

Для 3 класу.

У діброві – дуби,
Під дубами – гриби,
Трава – між грибами,
Хмарки – над дубами.

Для 4 класу

Обережний хитрий лис
До нори вечерю ніс.
Біг додому лісом лис,
Шелестів над лісом ліс.

III тур «Подорож містами України»

Україна багата своїми великими містами. Їх 25. Найбільші – Київ, Харків, Одеса, Дніпропетровськ, Донецьк, Львів, Кривий Ріг, Запоріжжя, Миколаїв, Маріуполь.

Завдання – Називаємо назви міст по черзі, не повторюючись.

Команда, яка перемогла, отримує 2 бали, її суперниця – 1 бал.

IV тур «Народ скаже - як зав'яже»

Завдання: Продовжити прислів'я. Прошу капітанів команд вибрати номери завдань. За кожну правильну відповідь по 1 балу.

Завдання:

1. Хліб, сіль їж, а... (правду рїж)
2. Слово не горобець... (вилетить не спїймаєш)
3. Друга легше знайти, ніж... (зберегти)
4. Ранні пташки росу п'ють... (а пізні сльози ллють)
5. Заліз кіт на сало і... (кричить «мало!»)
6. Праця годує, а... (лінь марнує)
7. Гостре словечко... (коле сердечко)
8. Хочеш їсти калачі... (не сиди на печі)

V тур « Національні символи України»

1. Національний символ України. Його дарують, ним обмінюються у Великодне свято. (Писанка)

2. Дерево, яке оспівано у народних піснях, у віршах. Воно

освячується в церкві перед Пасхою, як засіб від злих сил. (*Верба*)

3. Кущ, оспіваний в українських народних піснях, символ дівочої вроди. (*Калина*)

4. Поширене в Україні дерево, з яким в українських народних піснях і переказах порівнюють струнких дівчат. (*Тополя*)

5. Чим прикрашають голову українські дівчата. (*Вінок*)

6. Національний символ України. Матері дарують його своїм дітям на щастя, на долю, відряджаючи у далеку дорогу. (*Рушник*)

Правильна відповідь – 1 бал.

VI тур «Заспіваймо.»

Пригадайте і назвіть не повторюючись українські народні пісні. Одну з них заспівайте. За кожну назву по 1 балу.

VII тур «Найспритніший»

1. *Капітани команд отримують по 1 повітряній кульці.*

Завдання – надути кульку, щоб вона лопнула. Переможець отримує 2 бали, суперник – 1.

2. *«Передай далі»*

Завдання – Команда шикуються в шеренгу, і з рук в руки передають м'яча:

- *Над головою*
- *Ліворуч*
- *Через одного*
- *Ланцюжком з обертом*

Команда, яка справилась першою, отримує 2 бали, суперник – 1 бал.

VIII тур «Юний художник»

Завдання – на великому ватмані з зав'язаними очима намалюйте тварину за допомогою геометричних фігур. Кожен малює тільки один елемент. Найвдаліший малюнок отримує 5 балів, суперники – 4 бали.

«Нагородження»

Рубан А. А.

О НЕКОТОРЫХ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. НАБОКОВА

Поэтика повествования – обширная область набоковедческих изысканий. По свидетельству Дж. Наринса, «С середины 1980 годов исследователи стали рассматривать нарратологию Набокова с особым вниманием, признавая (возможно уникальную) важность ее для замысла большей части романов» [4, с. 910]. Т. Г. Кучина, выделяя тематические доминанты современного набоковедения, на первое место ставит работы, рассматривающие «нарративную структуру прозы Набокова» [1, с. 19]. На наш взгляд, такие исследования можно выделить в отдельную группу. В

них анализируются специфика повествовательной структуры и техники, модификация повествовательных типов, роль автора в повествовании.

Несмотря на различие методологических подходов, в этих исследованиях обнаруживаются некоторые общие понятия и категории, обусловленные спецификой набоковских текстов. Например, намеренное введение читателя в заблуждение во многом способствовало распространению термина «ненадежный повествователь». Активность оперирования понятиями «метапovествование», «креативная рамка», «творящий повествователь», «творящее я» обусловлена многообразием форм авторской рефлексии. Композиционная сложность большинства произведений В. Набокова объясняет частое манипулирование термином «текст в тексте». «Неклассичность» набоковской модели повествования способствует укреплению характерной системы терминов и понятий.

В специфическом повествовании, по мнению Ю. И. Левина, происходит актуализация инвариантных для всего творчества Набокова мотивов. Считая центральным для В. Набокова мотив биспациальности, ученый отмечает: «биспациальность или близкие к ней явления создаются именно путем использования особых повествовательных структур» [2, с. 325]. Исследователь обращается к текстам Набокова, тип повествования в которых представляется исследователю «неклассическим», «неканоническим», «открытым». Разрушение традиционного для «реалистической» литературы «эффекта достоверности» создается вторжением авторского «я»: «вместо «свободного романа» свободный автор, на наших глазах творящий (и, может быть, разрушающий) мир произведения», или приемом «нарушения презумпции и/или компетентности повествователя» [2, с. 363–364].

Среди способов усложнения набоковского повествования Ю. И. Левин выделяет:

а) ненадежность повествователя, следствием которой становится двусмысленность содержащейся в повествовании информации;

б) применение конструкций типа «текст в тексте», основанных на «прорывах рамки между текстами».

По мнению Ю. И. Левина, обрамляющее основной сюжет описание процесса создания текста является «креативной рамкой», за счет которой «внутреннее пространство текста размыкается, становится лишь подчиненной частью более широкого мира – мира творчества, и именно это размыкание становится носителем катарсиса» [2, с. 368]. Исследователь приходит к выводу, что использование «креативной рамки» в рассказах «Королек», «Набор», «Ланс», в романе «Bend Sinister» самым непосредственным образом создает двухпространственную модель художественного мира. «Креативная рамка» реализует идею противостояния мира реального и мира воображаемого в особом ракурсе:

«... то, что в обычном повествовании подается как Re (реальный мир – A. P.) – здесь эксплицируется как Im (воображаемый мир – A. P.), а в роли единственного Re выступает авторское воображение» [2, с. 372]. С помощью «креативной рамки» подчеркивает вымышленность «внутреннего текста», его мир становится «одним из возможных». Тот же эффект достигается введением «ненадежного повествователя». Ю. И. Левин считает, что мотив ненадежного повествователя является одной из основных метатематик набоковского творчества, реализуясь в романах «Пнин», «Глянь на Арлекинов!», «Дар», «Отчаяние», «Бледный огонь». Ненадежность повествователя запутывает читателя, потому что история, рассказанная им, неоднозначна. Сомнения повествователя, его неадекватность, забывчивость приводят к «расшатыванию модальности повествования» [2, с. 364].

Еще одним приемом создания «неклассической» модели повествования Ю. И. Левин считает «выход во внетекстовую действительность». В романах «Пнин», «Истинная жизнь Себастьяна Найта», «Глянь на Арлекинов!», в рассказе «Василий Шишков» Ю. И. Левин сопоставляет фиктивный мир и внетекстовое пространство, которое и становится рамкой. Оптимальное понимание романов и рассказа может быть обеспечено знанием реальных фактов биографии писателя, поскольку специфическим здесь является образ повествователя, воплощающего черты самого В. Набокова. «Именно вторжение в пространство текста автора – и притом не абстрактного, как в романе XVIII в., а во плоти, с личными чертами и биографией является, по видимому, самым эффективным приемом неклассического повествования, если оно затрагивает саму структуру повествования, а не осуществляется только ... в рамке» [2, с. 378]. Это трансформирует статус повествования: «мы имеем дело не с преобразованием фрагмента реального мира в возможный мир данного текста, а с неким онтологическим парадоксом: сосуществование и переслаивание возможного и реального миров» [2, с. 379]. К примеру, в зависимости от того, знаком ли читатель с условиями создания рассказа «Василий Шишков» и фактами реальной жизни писателя, его он может расценить, по мнению исследователя, как «рассказ/очерк/practical joke».

Итак, анализ романов и нескольких рассказов Набокова приводит Ю. И. Левина к выводу о «неклассичности» их повествовательной структуры. Повествование «лишено однозначного и самодовлеющего характера». Общий знаменатель такого повествования – «неуверенность читателя в статусе, способе существования того мира, который создается произведением» [2, с. 367]. Именно «неклассическое» повествование реализует инвариантный для поэтического мира Набокова мотив биспациальности, противопоставляя текстовую и внетекстовую

действительности. Исследования Ю. И. Левина создают четкую и ясно очерченную модель повествования многих текстов Набокова, выделяют основные повествовательные приемы с их главным значением – игрой онтологическим статусом «литературной реальности» [2, с. 366]. На наш взгляд, понятие «неклассические тексты» не совсем точно отражает сущность выделенного типа повествования. Этот тип противостоит нормам реалистической поэтики, но присущие ему повествовательные приемы уже известны в литературе. Сам Ю. И. Левин предлагает такие варианты – неканоническое повествование или открытое повествование. Последнее определение представляется нам наиболее точным, ибо в нем подчеркивается развернутость внутреннего сюжетного мира в обрамляющее его пространство внешнего текста или внетекстовой реальности, что, по сути, и является основным качеством выделенной Ю. И. Левиным повествовательной модели.

Конструкции типа «текст в тексте» часто привлекают пристальное внимание набоковедов. К примеру, А. М. Люксембург считает их образцом «метапрозы» или «метаповествования» и предлагает рассматривать их, прежде всего, в свете игровой поэтики Набокова [3, с. 319–330]. Вслед за рядом исследователей «метапрозы» он подчеркивает в качестве «определяющего свойства ее поэтики установку на игру с читателем» [3, с. 319]. Под понятием «текст в тексте» А. М. Люксембург имеет в виду «различные текстовые конструкции, авторство которых приписывается персонажам данного текста». Его детерминация несколько отличается от объяснения этого термина Ю. И. Левиным, который называет так еще и тексты с «креативной рамкой», выделяя внешний обрамляющий текст и внутренний, содержащий сюжет. А. М. Люксембург обращается к романам «Дар», «Отчаяние», «Приглашение на казнь», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», «Лолита», «Бледный огонь», «Ада». Герои названных романов являются авторами либо одноименных текстов, и тогда они «совпадают слово в слово» (А. М. Люксембург) с основным текстом, либо других, входящих в него произведений, либо и то, и другое: «Отчаяние» содержит одноименную повесть героя-рассказчика Германа, «Приглашение на казнь» при ближайшем рассмотрении оказывается текстом произведения его главного героя Цинцината Ц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кучина Т. Г. Творчество В. Набокова в зарубежном литературоведении : дисс. ... канд. филол. наук / Т. Г. Кучина. – М., 1996. – 21 с.
2. Левин Ю. И. Биспациальность как инвариант поэтического мира Набокова / Ю. И. Левин // Левин Ю. И. Избранное. – М., 1998. – С. 321–382.
3. Люксембург А. М. Структурная организация набоковского метатекста в свете теории игровой поэтики / А. М. Люксембург // Текст. Культура. Интертекст. – М., 2001. – С. 319–330.
4. Наринс Дж. «Лолита», нарративная структура и предисловие Джона Рея / Дж. Наринс // В. В. Набоков : Pro et contra : в 2 т. – СПб., 2000. – Т. 2. – 956 с.

Рубан А. А., Климко Н. С.

КРИТИКА ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА О ЖЕНСКИХ ОБРАЗАХ РОМАННОГО ПЯТИКНИЖИЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Восприятие героинь романов Ф. М. Достоевского в период 1860–1880-х гг. весьма противоречиво. Так, в романе «Преступление и наказание» критики в основном выделяли образы Сони и Катерины Ивановны Мармеладовой. «Кроткая» Соня предстаёт перед читателем то как сочиненный и совершенно неестественный образ, напоминающий «своей бесцветной сентиментальностью разных Фантин и Козетт В. Гюго» (Е. Л. Марков), то как «ещё один падший ангел» (Н. Д. Ахшарумов), то как «воплощенная душевная непорочность, способная на самую преданную любовь» и «идеал Достоевского, самим богом указанная цель и заветная мысль всего русского народа» (А. В. Попова). Катерина Ивановна была признана критиками «настоящей героиней романа» (Н. К. Михайловский), «крупным и резким типом нового настроения Достоевского», который «каждым словом и поступком говорит о бессмысленности и несправедливости существования» (Н. Д. Ахшарумов).

Образы Настасьи Филипповны и Аглаи, выведенные Ф. М. Достоевским в романе «Идиот», повергли многих критиков в недоумение. Е. Л. Марков назвал их «странными», а К. Н. Михайловский причину этому усмотрел в злоупотреблении писателем психологическим анализом. За «эксцентрическим» и «циничным» характером Настасьи Филипповны литературные критики разглядели склонность Достоевского к её идеализации и «внутреннюю жажду чего-то цельного, честного, что примирило бы ее с собой» (Е. Л. Марков). П. К. Михайловский в своей статье «О покойниках» выделил «беспокойный» женский тип Настасьи Филипповны. Её «двойником» в романе «Братья Карамазовы», по мнению критика, является Грушенька. Позднее в статье «Жестокий талант» (1882) критик обратил внимание на образ Полины из повести «Игрок»: «В «Игроке» есть некая Полина – странный тип властной до жестокости, взбалмошной, но обаятельной женщины, повторяющийся в Настасье Филипповне – в «Идиоте» и в Грушеньке – в «Братьях Карамазовых». Этот женский тип, по мнению критика, занимал Достоевского, но в его разработке он «во всю жизнь ни на шаг не подвинулся вперед».

А. П. Скафтымов, в своей работе «Тематическая композиция романа «Идиот»» отвергает в образе Настасьи Филипповны «беспутное» и «половое» начало, указывая на глубокую драму героини, которая усугубляется её трагической раздвоенностью. В Аглае Епанчиной критик также усмотрел совмещение противоположно направленных сил: «гордости и скрытой, таимой стихии живых, непосредственных источников сердца».

Героини романа «Бесы» в обозначенный период не привлекли внимания критики. Несколько оценок получил только образ матери главного героя – Варвары Петровны Ставрогиной. Разночтений в её характеристике не было: «бессмысленная помещица», «самодурная подруга», в основе характера которой болезненно развитое себялюбие, что приводит её в конечном счёте к деспотизму (П. Н. Ткачев); «тип властительной, характерной и вместе бесконечно самолюбивой женщины, для которой и жить, и любить, и служить обществу, прогрессу, – значит первенствовать» (Е. Л. Марков). В оценке Е. Л. Маркова заслуживает внимания указание на то, что Ставрогина-мать является двойником своего сына, несмотря на различия в их убеждениях, вкусах, положении. В свою очередь, С. Н. Булгаков отнёс героиню «Бесов» к роду сивилл и считал, что она праведна и свята, но лишь естественной святостью Матери Земли, ее природной мистикой, живет от «слов, написанных в сердцах язычников», и еще не родилась к христианству. И не ей заклать ставрогинского беса, она может только его назвать, сорвать с него маску. По мнению критика, ни одна героиня романа не в состоянии возродить Ставрогина.

В литературной критике, сопровождающей выход романа «Подросток», женские образы фигурируют лишь в пересказе содержания. Их единичные оценки отличаются поверхностностью восприятия. Так, благообразие Софьи Долгорукой представляется автору анонимной статьи «Подросток» благообразием «очень дешевого сорта». Катерина Николаевна Ахмакова была отнесена к «типу одалиски», «Мелитрисы», которая «очень любит денежки и из-за них готова ... снизойти до проституции» (Н. Гребцов). В один ряд с ней, а то и выше современники Достоевского ставили Анну Андреевну Версикову (П. Н. Ткачев).

Из всего многообразия женских образов романа «Братья Карамазовы» критики выделили двух героинь: Грушеньку и Катерину Ивановну, – интерпретации этих женских образов оказались субъективными и спорными. Грушенька в восприятии критики – «невзыскательная мещанка», «лукавая прелестница» (анонимный автор // Голос. – 1879. – № 149), «маньячка» (А. М. Скабичевский), «кроткая по внешности, но в действительности, совершенно равнодушная самка» (В. К. Петерсен), «змея, кусающая исподтишка доверчиво протянутую руку», «дрянная женщина» (Л. О. Алексеев), «публичная женщина», наполненная «тоской самопознания и самоопределения» (Е. Л. Марков) и вместе с тем «лицо, чудно нарисованное в психологическом отношении да и во всех других отношениях, начиная с её простого, несколько мещанского языка и кончая каждым жестом, каждым порывом её души, не мелкой, но несчастно раздвоенной» (Л. Е. Оболенский). В оценке образа Катерины Ивановны критики были более снисходительны: «гордая душа»

(Л. Е. Оболенский), «барышня Катерина Ивановна очень удалась Достоевскому. Она именно женщина с головы до ног, рабыня по сущности своей натуры, раздражительная и мелочная до высшей степени». Е. Л. Марков рассмотрел образы Грушеньки и Настасьи Филипповны в одном типологическом ряду, подчеркнув присущие им общность характеров, силу духа, внешнюю привлекательность и роковую непреодолимость увлечений. Это, по замечанию автора статьи, черты, характеризующие библейскую Марию Магдалину, которая «много любила и которой многое должно проститься, способную резко перейти от разврата к подвигу самобичевания и всяческой жертвы, слезно обливающей ноги Спасителя после объятий продажной любви». В этот ряд критиком были включены также образы, явно не соответствующие признакам вычлененного типа: Хромоножка из «Бесов» и Соня из «Преступления и наказания».

Так, И. О. Анненский одной из особенностей поэтики Достоевского назвал творящую и рисующую человеческую совесть, которая создает лица, художественно подчиненные другим, необходимые не столько сами по себе, сколько для полноты и яркости переживаемых другими часто незримых драм. Таковы, по его мнению, сестра закладчицы Лизавета, Сонечка Мармеладова, жена Ставрогина, Кроткая и др. С. И. Гессен, в свою очередь, писал, что женские образы помогают Достоевскому с особенной глубиной и яркостью изобразить внутреннюю диалектику добра. По мнению Н. Я. Абрамовича, героиня была нужна Достоевскому только для завершения его идейных замыслов: «для души святого и философа нужно горнило хаотическое... А этот дикий и огненный хаос, этот круговорот тел, вожделений, злобы, добра, любви и ненависти – создаёт женщина. Женщина, какой нет в действительности...». Главной мыслью главы «Любовь» книги Н. А. Бердяева «Миросозерцание Достоевского» (1923) стало утверждение, что женщине в творчестве Достоевского «не принадлежит самостоятельного места», женщина интересовала Достоевского исключительно как момент в судьбе мужчины, в его пути.

Приведенные точки зрения критиков о роли женских образов в романном пятикнижии Ф. М. Достоевского при жизни автора позволяют выделить две основные тенденции: женские персонажи были необходимы Ф. М. Достоевскому, во-первых, для завершения идейных замыслов своих романов и, во-вторых, для более глубокого раскрытия внутреннего мира героев-мужчин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский в воспоминаниях современников : в 2 т. / [составитель А. Долинин] ; под общ. ред. В. В. Григоренко, Н. К. Гудзия и др. – М. : Художественная литература, 1964. – Т. 1–2.
2. Достоевский : Материалы и исследования / АН СССР ; РАН. Ин-т рус. лит.

(Пушкинский дом). – Л. ; СПб. : Наука ; Изд-во «Дмитрий Буланин» ; Нестор-История, 1974–2013. – Вып. 1–20.

3. Ф. М. Достоевский в забытых и неизвестных воспоминаниях современников / Вступ. статья, подгот. текста и примеч. С. В. Белова. – СПб. : Андреев и сыновья, 1993. – 331 с.

4. Ф. М. Достоевский в русской критике : [сборник статей / ред. А. Белкин]. – М. : ГИХЛ, 1956. – 469 с.

Рубан А. А., Синельченко Ю. В.

ПОЭМА С. ЕСЕНИНА «ЧЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК»: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И МЕТРИКИ

Поэмы С. Есенина, написанные после 1917 г., как правило, рассматривались односторонне. Исследователей в основном интересовала их идеологическая направленность. А вместе с тем в этих произведениях раскрывается новый духовный мир поэта, и новая поэтика. К таким произведениям принадлежит поэма «Черный человек».

В композиционном отношении «Черный человек» – это двухчастное произведение, состоящее из 20 строф – 18 катренов с перекрестной рифмовкой и 2 пятистиший, включающих в себя «холостую» строку (АбХ и АбАбХ). Две части поэмы – две встречи лирического героя с Черным человеком – построены «зеркально». Одинаковое вступление с обращением к другу (одна строфа), описание душевного состояния поэта и приход «прескверного гостя» (две строфы), затем его монолог (пять строф), отповедь собеседника (одна строфа) и концовка (одна строфа). Композиционная схема: 1+2+5+1+1 = 1+2+5+1+1 – поражает своей стройностью и четкостью. Строфическую уравниность частей нарушает добавление двух лишних стихов в первой части (строфы II и III) – в момент неожиданного и кошмарного появления черного призрака.

Первая строфа, начиная обе части поэмы, скрепляет и объединяет их в одно целое. Занимая особое место в композиции, она становится эмоционально «ключевой» в структуре всего произведения, выделенная в образном лексическом и ритмическом отношении. Вся строфа пронизана всевозможными повторениями, сближениями, аналогиями, нагнетающими, усиливающими напряженность и взволнованность поэтической речи: «друг мой, друг мой», «очень и очень», «болен и боль». Синонимы «пустой» и «безлюдный» обостряют впечатление полной пустоты от всего живого, а метафорическое сопоставление несовместимых понятий (осенний листопад и «осыпание» мозгов от алкоголя) отражает болезненное психическое состояние героя.

Зачин задает и метроритмический «пульс» поэме – это вольные дольники (от 3 до 5 ударений в строке), приближающиеся к анапестам, и уже со второго стиха пробивается анапестический ритм.

Вторая строфа подхватывает и экспрессивный настрой, и анапестический «импульс», и имажинистскую метафоричность первой. Образ поникшей головы-птицы, бессильно машущей ушами-крыльями, развивает тему осеннего увядания и умирания.

Во второй строфе возникает главная тема поэмы – появляется Черный человек, о чем возвещает и ритмический сдвиг, и новый звуковой комплекс – ч, щ, ш, ж. Уже полустилишие «Маячить больше немочь» как будто предсказывало страшное видение, ночной кошмар. Звуковой повтор вступает в ассоциативные связи со смыслом, и сходство звучания сближает отдаленные по значению слова: «черный человек», «маячить», «невмочь», «ночь», «бормочет». И настойчивое четырехкратное «очень» тоже втягивается в орбиту притяжения главной темы, как неотделим от нее мотив ночи, проходящий через все произведение и доведенный до кульминационного, «обвинительного» накала в последних строках: *«Ах ты, ночь! / Что ты, ночь, наоверкала?»*.

Ритмическим сигналом новой темы является нерифмованный стих (АбХАб, 4-ударная строка на фоне 5-ударных (55455), «неправильная» ритмическая форма – 3 –, выпадающая из схемы дольника: эта вариация станет в поэме, особенно в первой части, лейтмотивом Черного человека. Наконец, трижды повторенное сочетание «черный человек» с добавлением «черный, черный» как навязчивый бред передает смятение и потрясение героя.

Монологи ночного гостя и в первой и во второй частях поэмы начинаются с обращения «Слушай, слушай» и авторской ремарки «бормочет мне», «хрипит он, смотря мне в лицо». Но тональность их различна. Вначале Черный человек сдержан, почти добродушен и без особых резкостей по-приятельски посмеивается над собеседником, рассуждая о «стране негодяев», о прекраснейших планах в книге жизни поэта, читает из нее выдержки. И его оценки и характеристики хотя и ироничны, но не беспощадны. Эти рассуждения даны в форме афористических сентенций, развернутых синтаксических периодов, присоединительных конструкций («и метели заводят ...», «и когда тебе грустно...») с размеренными повествовательными интонациями. Каждое высказывание внутренне антонимично и таит в себе и утверждение и отрицание. Антитеза находит отражение в лексике (прекрасных – отвратительных, женщина – девочка, счастье – муки), в синтаксисе (но, хоть), в звукописи и рифмах (чист – авантюрист, планов – шарлатанов), в ритмике (впервые дактилические клаузулы на фоне женских и мужских).

Первая часть заканчивается X строфой – молчанием мрачного призрака и суровым самоосуждением героя более непримиримого к себе, чем его недруг. Не Черный человек, а он сам называет себя «прохвостом и забулдыгой», «скандальным поэтом», «жуликом и вором». Эта

бескомпромиссность проявляется в огрубленной, сниженной лексике, выдвинутой в рифмы: упор – блевота – вор – кто-то (обращают на себя внимание ударные «о»), в противоестественном соединении поэтического эпитета «голубой» с вульгарной «блевотой», в синонимичном удвоении «бесстыдства» – «наглости».

Многоточия отделяют первую часть от второй – авторский графический знак разделения. После знакомого читателю зачина «Друг мой, друг мой...» следует картина морозной ночи (строфа XII), контрастная по отношению и к свисту ветра в пустынном поле, и к мучительным переживаниям, выраженным в предшествующих строфах. Опять возникает звуковая тема Черного человека, предвещающая его приход, и сопровождается он той же рифмой «птица – садится», но звук ц перейдет в рифмовку следующей строфы (XIV): лицо – клонится – подлецов – бессонницей.

Во второй части трансформируется не только звучание речи непрошеного визитера, но и ее тональность, приобретая язвительный, ядовитый оттенок, – ирония переходит в сарказм. Черный человек сбрасывает с себя маску. В грамматических конструкциях вместо 3-го лица теперь фигурируют 1-е и 2-е. На смену повествовательным фразам пришли вопросительные и восклицательные. Издевательски звучат рифменные ассоциации, объединяющие «народ» и «урод», «лицо» и «подлецов», а «лирику» с презрительно-уменьшительным «лириком». В иронический контекст втягивается и банальная рифма луна – «она», и протяжные, «тягучие» интонации.

Однако к концу проповеди характер ее снова меняется: кажется, что заряд ненависти и презрения иссяк и неожиданно слышатся задумчивые, элегические ноты. Исчезают личные местоимения «я» и «ты», и снова незванный посетитель говорит о поэте в 3-м лице. Сбивчивая, «скомканная» интонация поддерживается неравноударностью полустушии, вариацией анакруз, неточными, как бы сглаженными рифменными созвучиями (Рязани – глазами, селе – семье). Крутой сюжетный поворот во второй части отмечен ритмическим переломом: переход от дольника к анапесту, внутренние рифмы (взбешен – разъярен, давно – его), 5-сложное слово «переносицу», перенесенное в конец строфы, которое замедляет темп и фиксирует внимание на расправе с Черным человеком.

Последняя строфа отделена от предыдущей многоточиями и выступает как эпилог, в котором получают завершение стянутые в один «пучек» все смысловые нити поэмы: мотивы умирающей природы и угасающей жизни, одиночества и ночных ужасов. Ритмическая завершенность проявляется в «чистой» анапестичности всей строфы, в заданной разноударности четных и нечетных стихов. Для концовки выбрана и оригинальная рифма «наковеркала – зеркало».

XX. ...Месяц умер,
Синеет в окошко рассвет.
Ах ты, ночь!
Что ты, новь, наковеркала?
Я в цилиндре стою.
Никого со мной нет.
Я один...
И разбитое зеркало... [1, с. 453–454].

Дактилическое окончание последнего слова и пунктуационный знак не дают понижения интонации, повествовательной точки, и поэма заканчивается эмоциональным и интонационным «обрывом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 2 т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы / Слово о поэте Ю. В. Бондарева ; сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Л. Прокушева / С. А. Есенин. – М. : Сов. Россия : Современник, 1991. – 480 с., портр.

Рубан А. А., Яровая Н. В.

ОСОБЕННОСТИ ОРИГИНАЛЬНЫХ МЕТАФОР В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. А. АХМАТОВОЙ

Так метафора, как и другие элементы органичной для поэта формы, отражает и особенности его художественного мышления, «указывая» на главные характеристики его лирического героя и мира, в котором он живет. Процесс создания метафор подчиняется некоему внутреннему закону, который действует в этом художественном мире и пронизывает все его уровни. Такой закон есть порождение индивидуальности художника, явленной в его стиле. Ахматовский стилевой закон в ранней лирике – это парадоксальность, резкая контрастность, неожиданность, странность, в основе которой лежит совмещение многого и разного в одном образе. Множество «спорящих смыслов» оказывается для поэтессы совершенно естественным и необходимым. Не случайно Ахматова так любит многочленную метафору, где каждый компонент вносит в текст свой особый смысл, свою иную точку зрения на предмет или явление:

*Над засохшей повиликою
Мягко плавает пчела* [1, с. 35].

В результате противоречие в ахматовском мире преодолевается, становится мнимым, а связь – на первый взгляд странная, поражающая – предстает самой прочной. Оксюморонная ахматовская метафора отражает сложное, изменчивое, динамическое состояние героини и ее мира. Это состояние, которое, с одной стороны, постоянно меняется и может перейти в свою противоположность, а с другой – «питается» единством этих противоположностей. «Стилистические парадоксы, придающие поэзии Ахматовой особую остроту», прямо ведут «к парадоксам психологическим

и сюжетным» [3, с. 145]:

*Под лампою зеленой,
С улыбкой неживой,
Друг шепчет* [1, с. 53].

Другая закономерность, поддерживающая стилевую интенцию парадокса, – конкретизация отвлеченных понятий, «взятых» из сферы человеческих чувств и представлений, из мира природы и т.п. Среди антропоморфных метафор в ахматовской поэзии преобладают метафоры, которые наделяют свойствами живых существ понятия абстрактные:

Надо мною блуждающий вечер [1, с. 36];
*Все сильнее биенье крови
В теле, раненном тоской»* [1, с. 43];
*Или парк огромный Царского Села,
Где тебе тревога путь пересекла?* [1, с. 61];
*Как меня томила ночь угарная,
Как дышало утро льдом* [1, с. 64];
*Осень ранняя развесила
Флаги желтые на вязах* [1, с. 31];
*Смертный час, наклоняясь, напоит
Прозрачную сулемой* [1, с. 67].

В двух последних случаях «олицетворение, представленное как единый образ, может рассматриваться как комплексное метафорическое соответствие реальной ситуации» [1, с. 146], как комплексное метафорическое сочетание, создающее конкретный, персонифицированный образ. Значимость таких сочетаний возрастает в более поздней поэзии Ахматовой.

В ахматовской лирике олицетворяется все – и чувства («*Прикинувшись солдаткой, выло горе...*» [1, с. 249]), и явления природы («*Заплаканная осень, как вдова...*» [1, с. 168]), и отдельные предметы («*Солнца древнего из сизой тучи / Пристален и нежен долгий взгляд...*» [1, с. 214]) и т.п. Многочисленность и разнообразие олицетворений, которыми буквально насыщен поэтический мир Ахматовой, позволяет сделать вывод, что архетипическая структура Анима входит в число основных механизмов его порождения.

Каждому явлению нематериального порядка Ахматова пытается найти место в своем лирическом мире, ибо они для нее не менее важны и реальны, чем те, что имеют материальную оболочку. Особенно важными для нее оказываются следующие характеристики, поданные метафорически.

Во-первых, это протяженность в пространстве (предельность – беспредельность, иначе – установление пределов – снятие их):

*И в ночи бездонной сердце учит
Спрашивать...»* [1, с. 22].

Значимо и то, что ночь, т. е. время, осмысляется поэтессой в пространственных категориях. Метафора сводит вместе два «чужих» смысла. Время и пространство соединяются в бесконечности, сливаются в ней.

Во-вторых, формируется наполненность пространства, его «непустота»:

*Ива на небе пустом расплстала
Веер сквозной» [1, с. 26].*

Небо осознается как пространство, которое может и должно быть заполнено. Оно должно включать в себя многое, пустота трагична по своей сути.

В-третьих, Ахматовой необходимо ощутить вес (весомость) самых «невесомых» вещей:

*Его любви, воздушной и минутной [1, с. 26];
Последний луч, и желтый и тяжелый,
Застыл в букете ярких георгин [1, с. 41];
Легкий месяц заблестел [1, с. 35];
На землю саван тягостный возложен [1, с. 22];
Он длится без конца – янтарный тяжкий день!.. [1, с. 61].*

Вес в ахматовском мире связан или с ценностью, со значимостью того, о чем идет речь, или с его интенсивным эмоциональным переживанием, являя степень последнего. Напряжение и энергия переживания сообщают чувству материальную выраженность.

И в-четвертых, Ахматова метафорически постоянно сосредоточивается на «ощутимом» способе существования в пространстве:

*И звенит, звенит мой голос ломкий,
Звонкий голос не узнавших счастья [1, с. 36];
И когда друг друга проклинали
В страсти, раскаленной добела [1, с. 22];
Но я эту запомнила речь, –
Пусть струится она сто веков подряд
Горностаевой мантией с плеч [1, с. 21];
Безветрен вечер и грустью скован
Под сводом облачных небес [1, с. 50];
И звенела и пела отравно
Несказанная радость твоя [1, с. 70];
С колоколенки соседней
Звуки важные текли [1, с. 57].*

Мы видим, что состояние человека неожиданно раскрывается Ахматовой через конкретные, предметные представления. Так, насыщая метафорический план «вещными» характеристиками, Ахматова достигает проникновения во многие (и снова – резко контрастные) сферы бытия.

Многочисленні приклади метафор (подібних превращень-метаморфоз) в ліриці Ахматової, причому один і той же предмет приймає, як правило, різні форми. «*Зачем притворяешься ты / То ветром, то камнем, то птицей...*» [1, с. 99], – говорить лірична героїня, звертаючись до Музи. Не тільки «готові форми», але й складові їх «первіелементи» часто проявляють якості інших елементів. Огонь (світ) «капає», як Вода: «*Сквозь инея белую сетку / Малиновый каплет свет...*» [1, с. 112]; Вітер опаляє, як Огонь: «*Уже душистым раскаленным ветром / Сознание мое опалено...*» [1, с. 82], льється, як Вода: «*И ветер в круглое окно / Вливался влажною струею...*» [1, с. 95], і стучить, як Камень: «*Лишь ветер каменного века / В ворота черные стучит...*» [1, с. 89].

Ітак, в поезії Ахматової складається метафора, яка, не розмиваючи семантичні межі слів, служить створенню конкретного і разом з тим багатогранного образу. Ахматова ухиляється від метафор, відхиляючись від простоти і точності. Її вірш боїться надлишків, і в цій його стриманості, яка дивним чином зливається з його гострою контрастністю, одна з важливих особливостей її поетичного стилю. Метафоричні форми розосереджуються в її вірші, вони не є частими, але там, де метафора має місце, виникають, як правило, особливо акцентовані і оригінальні формально-семантичні зв'язки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова А. А. Сочинения : в 2 т. / [вступ. ст. М. Дудина ; сост., подгот. текста, коммент. В. А. Черных] / Ахматова А. – М. : Художественная литература, 1986. – Т. 1 : Стихотворения и поэмы. – 511 с.
2. Очерки истории языка русской поэзии XX века : Тропы в индивидуальном и поэтическом языке. – М. : Наука, 1994. – 214 с.
3. Эйхенбаум Б. М. Анна Ахматова. Опыт анализа / Б. М. Эйхенбаум // Эйхенбаум Б. М. О прозе. О поэзии. – Л. : Наука, 1986. – С. 87–96.

Савченко О. М.

ПІДВИЩЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ – ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна освіта покликана сприяти всебічному розвитку особистості задля її самовдосконалення, а отже і гармонійного устрою навколишнього світу. В означеному процесі розширенню та поглибленню знань, вихованню моральних ідеалів, гуманістичного світогляду, національної свідомості сприяє читання.

Читання – це важливий чинник духовної культури, інструмент підвищення інтелектуального потенціалу нації та соціальної активності українського суспільства [1, с. 27].

На жаль, сучасне життя характеризується все більшим зниженням

інтересу до читання. Особливо це проявляється серед молоді, яка не цікавиться книжковими новинками, надає перевагу скороченим варіантам переказу творів художньої класики.

Читацькі уміння і навички (культура читання) виховуються протягом усього життя особистості. Але фундаментом організації та розвитку читацької діяльності людини, разом із родинним вихованням, є заняття літератури в навчальних закладах різного ступеня. ВНЗ I–II рівнів акредитації з технічним напрямком підготовки не є виключенням.

Актуальність проблеми формування читацьких умінь і навичок, виховання культури читання полягає також і в тому, що розвиток новітніх технологій потребує набагато кращого вміння читати, ніж раніше. Зростає обсяг інформації, а це вимагає швидкості розуміння, прийняття рішення, а значить і збільшення темпу читання. Тож читання стає основою освіти та самоосвіти. Не менш важливим є формування читацької культури.

Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати інформацію [1, с. 15]. Процес підвищення читацької культури студентів в умовах ВНЗ технічного спрямування передбачає виховання інтересу до читання як особливої духовної потреби, розвиток навичок орієнтації в інформаційному просторі, озброєння алгоритмом самостійного опрацювання різноманітних джерел інформації.

У формуванні читацької культури важливим є дотримання аспектів сприйняття та засвоєння літературного тексту, а саме, освітньо-змістовного, практичного та ціннісно-орієнтаційного [1, с. 5].

Сутність освітньо-змістовного аспекту полягає у формуванні загальних навичок читання, стійкого інтересу до книги. Читання тільки тоді стає частиною життєвого досвіду людини, коли викликає захоплення, здивування. З цією метою доречним є прийом «Цікаво знати», «Чи знаєте ви, що...», коли студентам потрібно знайти цікаву інформацію про твір чи його автора.

Зацікавити студентів літературним твором можуть і буктрейлери (book Trailer) – ролики, що створюють візуальний образ книги, вірша, творчості письменника тощо. Досить цікава форма роботи, що викликає інтерес навіть у студентів, які мають знижений інтерес до навчання.

Метод творчого читання також сприяє підвищенню читацької активності. Застосування його формує уміння слухати художнє слово, насолоджуватись ним, вчитись самим говорити і читати виразно. Застосування таких прийомів, як виразне читання викладачем або підготовленими студентами окремих творів, епізодів, сцен; коментоване читання; читання у ролях; читання з передбаченням; усні і письмові відгуки про твір; розгляд ілюстрацій до тексту і їхня оцінка; переказ від імені героя тощо сприяє активізації читацького інтересу.

Практичний аспект сприйняття та засвоєння літературного тексту передбачає самостійність у його опрацюванні, здатність інтерпретувати текст, усно і письмово висловлювати свої роздуми стосовно того чи іншого літературного явища. Це етап розуміння – складний аналітико-синтетичний процес, який, на думку вчених, виступає як привласнення знань, що стають частиною внутрішнього світу особистості і впливають на її діяльність [2, с. 32].

Оскільки читання – це праця й творчість, завдання викладача літератури – створити комфортні умови для розкриття інтелектуального й творчого потенціалу студента, дати йому можливість висловити свою думку, поділитися інформацією, залучити до вирішення обговорюваних проблем власний життєвий досвід, створити власний інтелектуальний продукт [2, с. 20]. Цьому сприяє низка інтерактивних методів та прийомів: «Мікрофон», робота в парах, робота в групах, «Оберіть позицію», «Асоціативний куш», «Так чи ні», «Знайди помилку», «Кластер», «Віртуальний діалог з письменником», «Діаграма Вена», «сенкан» та ін. Різними можуть бути і форми роботи: інтерв'ю, заочна мандрівка, прес-конференція, круглий стіл, екскурсія. Проте необхідно пам'ятати, що центром роботи, у будь-якому випадку, повинен залишатися текст, навколо якого і будується вся навчальна діяльність.

Ціннісно-орієнтаційний аспект формування читацької культури передбачає здатність аналізувати та критично оцінювати художній твір, висловлювати власну думку. Плідними у саморозвитку особистості студентів є творчі завдання: написання листів (автору, герою), есе «Чи змогли б ви...», «Герой, якому я співчуваю...» з використанням вільного письма. Такі завдання формують власну емоційну та естетичну оцінку прочитаного, творче сприйняття й, відповідно, здатність створювати нові образи, нову реальність.

Формуванню читацької культури, умінь осмислювати відкриті й усвідомлені знання сприяє рефлексія. Ця фаза заняття дає змогу викладачу побачити, а студенту відчувати, що сталося з його «Я»: «Що я думав? Що відчував? Що придбав? Що мене здивувало? Що я зрозумів?» тощо. Рефлекторна діяльність дозволяє усвідомити свій рівень пізнання, рівень особистої активності, самореалізації, а відповідно, і свою індивідуальність.

Читацька культура студентів формується й за допомогою системи позааудиторної роботи. Це й літературні екскурсії, конкурси знавців літератури, вечори поезії, виховні години, присвячені ролі книги в житті людини, бібліотечні зустрічі з майстрами слова, постійно діюча виставка «Книги, які варто прочитати (з порадами як від викладача, так і від студентів)» тощо.

Отже, читання є тією універсальною дією, на якій ґрунтується як процес навчання, так і вся подальша життєдіяльність людини. Формування

читацької культури сприяє кращому засвоєнню матеріалу, формує свідоме ставлення студентів до процесу навчання, розвиває навички критичного мислення, спілкування, творчого пошуку. А навички роботи з текстом, отримані на заняттях літератури, допомагають ефективніше засвоювати знання і з інших предметів. Відповідно підвищується загальний рівень культури особистості, формується здатність до самоосвіти і саморозвитку протягом усього життя. На цьому наголошував і видатний український педагог Василь Сухомлинський, виховна система якого була побудована на літературній освіті: «Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя» [3, с. 211]. Ось чому пропаганда читання, виховання читацької культури мають бути пріоритетними напрямками освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Національна доктрина розвитку системи освіти України в ХХІ ст. / В. П. Андрущенко // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Миколаїв, 2003. – Вип. 5. – С. 26–29.
2. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дисертації ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 41 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Харків : Акта, 2012. – 537 с.

Сиротенко С. М.

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У вітчизняній естетиці мистецтво визначається як вид духовного освоєння дійсності людиною, яке має на меті формування і розвиток її готовності перетворювати навколишню дійсність та самого себе за законами краси. Усі свої функції: естетичну, пізнавальну, творчу, виховну, гедоністичну, катарсичну, ціннісно-орієнтаційну, мистецтво здійснює через функцію комунікативну, будучи, у зв'язку з цим, специфічним засобом людського спілкування. Більше того, як зазначає М. Лещенко, – «Мистецтво виступає методологією навчання в системі загальної освіти» [3, с. 24]. Дослідниця вважає, що саме мистецтво поліпшує комунікативні уміння дітей розмовляти, писати, малювати, співати, читати тощо.

Зараз в моду увійшли безглузда і різка музика, занадто агресивні і яскраві мультфільми, жорстокі комп'ютерні ігри, спрощене «мобільне» спілкування, дитячі книги, які позбавлені справжніх почуттів. Діти годинами «зависають» перед комп'ютерами і це зараз вважається сучасним. Але що вони з цього мають? Чи може дитина в жорстоких комп'ютерних іграх пізнати світ і знайти досвід гуманного спілкування з

іншими людьми? Постійне тривале спілкування з комп'ютером обмежує інтелектуальну активність дітей, привчає діяти за певним зразком, алгоритмом, і закріплює шаблонність мислення, пригнічуючи їх творчий потенціал. І це є однією з серйозних проблем у викладанні образотворчого мистецтва. Одна з причин бездуховності молоді – в нестачі зразків справжнього, високого мистецтва, яке покликане виховувати душу. Саме предмети естетичного циклу повинні заповнити цей пробіл.

Щоб діти бачили світ у всій красі, багатстві фарб, необхідно розвивати духовно-моральні якості учнів, а також спеціальні, предметні і інтелектуальні вміння; аналізувати стан душі і навколишнього світу, свідомо вибирати засоби для їх відображення, прогнозувати створений художній образ, тобто результат діяльності, оцінювати його. Таким чином, необхідно розвинути в учнів уміння організації самостійної діяльності, щоб діти могли прикрашати своє життя, відрізнити справжнє від підробки [2, с. 1].

Образотворче мистецтво – один з найважливіших обов'язкових предметів державного компоненту в школі, адже в процесі виховання та творчого розвитку особистості саме образотворче мистецтво відіграє значущу роль, допомагаючи дитині увійти у світ творчості та краси й прилучитися до скарбів художньої культури. Візуальне мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо, завдяки своїй універсальності, плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру.

Певною мірою впливаючи на внутрішній світ дитини, образотворче мистецтво залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви. Стаючи зв'язком для ідей і почуттів, загальною мовою для різних видів мистецтв, воно олюднює інші галузі пізнання дитини, збагачує її духовне життя.

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом багатьох досліджень у галузі філософії (Є. Басін, І. Зязюн, Л. Коган, Г. Шевченко та ін.), мистецтвознавства (В. Аронов, М. Волков, Є. Маймін, Ф. Шміт та ін.), психології (О. Бакушинський, Л. Виготський, В. Кузін, та ін.), педагогіки (В. Вільчинський, В. Кузь, М. Лещенко, Л. Масол, М. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька, О. Савченко, Г. Тарасенко, А. Щербаков, А. Щербо та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її здібностей, творчою самореалізацією [1, с. 1].

Цікавими є дослідження американських педагогів та психологів, зокрема Торренса, автора системи вимірювання творчих здібностей. Він повідомляє, що спадковість не є найважливішим показником творчої продуктивності. На основі своїх досліджень він стверджує, що формування творчого характеру залежить більше від сім'ї, яка здатна розвинути, або знищити творчий потенціал дитини ще у дошкільному віці. Тому великого значення набуває система виховання творчих здібностей як у сім'ї, так і у дошкільних та шкільних закладах освіти.

Отже, однією з основних умов розвитку творчої особистості школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми й внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має відповідні умови, то він піднімається на ще вищий щабель; у разі менших можливостей розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів [4, с. 54]. Тому творчий розвиток, як зазначає В. Сухомлинський, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням» [5, с. 556].

У зв'язку з індивідуальними особливостями учнів творчий розвиток не має однакового перебігу у кожної дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру та особливості темпераменту. Вони виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. На цьому акцентували увагу відомі вітчизняні вчені Н. Лейтес, А. Петровський, С. Шандрук та ін.

Щоб сформувати творчу особистість засобами образотворчого мистецтва в умовах загальноосвітнього навчального закладу, потрібно створити належні педагогічні умови для розвитку творчих здібностей кожного учня, задоволення його художніх інтересів і потреб. Такими педагогічними умовами є: сприятливий мікроклімат на уроках; посилення мотивації творчої діяльності; урахування психологічних особливостей кожного учня; ефективна організація та керування діяльністю дітей; доцільне використання якісного наочного матеріалу; інтеграція знань; наявність кабінету образотворчого мистецтва; залучення до гурткової роботи.

Створюючи відповідні педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів, ми тим самим даємо можливість дитині повірити в себе, відчувати себе митцем, творчою особистістю.

Світ гри для дитини – це світ важливих, суттєвих для неї переживань та їх активного вираження, «матеріального втілення». Тому

гра є стимулом будь-якого виду учнівської творчості і, зокрема, художньої. У грі уява і фантазія дитини розвиваються лініями, спорідненими з напрямками розвитку художньої уяви, яка ніколи не втрачає зв'язку з чуттєвістю світу.

Необхідно залучати школярів до декоративно-прикладної творчості, під час якої вони практично пізнають зв'язки між різними видами мистецтва, виробляють навички художнього оформлення середовища.

Творчий розвиток особистості на уроках образотворчого мистецтва – це засвоєння нею необхідних художніх навичок і прийомів, розвиток фантазії та уяви, тобто усвідомлення сутності явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності або невідповідності особистості моральним та естетичним вимогам, що вироблені людською культурою. Інтерактивні форми сприяють такому розвитку школярів і тим самим забезпечують самостійний пошук різноманітних зв'язків, художніх співставлень, аналогій, паралелей між видами мистецтв і дійсністю, наслідком яких має стати формування в особистості здатності цілісно бачити та сприймати світ, що зумовлює високий потенціал творчості, виховуватиме потребу в художньо-творчій самореалізації, сприятиме духовному самовдосконаленню.

Отже, заняття малюванням розвивають людину в цілому, прилучають її до самого головного – процесу творчості. Художня творчість приносить дитині духовну рівновагу, розкриває здібність дитини до навчання, до уміння думати, аналізувати, шукати й знаходити оптимальні рішення у всіх випадках життя.

Мобілізуючи великі затрати розумової діяльності, малювання прискорює процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, розвиває розумові здібності, спостережливість дітей, відчуття гармонії.

В навчанні необхідно розвивати не тільки розумову, а й емоційну сфери. Істинно художня освіта допомагає розвинути вміння долати слабкість і страх, розвинути ініціативність, здібність мислити та діяти самобутньо й природно, без примусу. А в результаті – глибоке розуміння життєвих процесів. Здібність бачити, відкривати й створювати нове. Істинна освіта допоможе людині будь-якої професії стати творцем.

Досвід образотворчої діяльності, через який людина проходить у дитинстві, позначається на формуванні її особистості. Можна з переконаністю сказати, що із творчо розвинутих дітей виростуть творчі люди, незалежно від того, якій саме професії вони присвятять своє подальше життя.

Майбутнє українського народу нині за шкільними партами, наше суспільство буде таким, які уявлення про світ ми, вчителі, виховаємо у дітей сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко І. Психологічні механізми та функції образотворчої діяльності у творчому розвитку учнів початкової школи / І. Демченко // [Електронний ресурс]. Режим доступу : [library.udpu.org.ua\library_files/psuh_pedagog_...](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_...)
2. Климова О. М. Формирование духовно-развитой, творческой личности средствами изобразительного искусства / О. М. Климова // [Електронний ресурс]. Режим доступу : pandia.ru/text/78/287/91774.php
3. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі : До проблеми педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.; Ч. II. – 240 с.
4. Момот Л. Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання / Момот Л. Л., Шелестова Л. В. // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С. 53–59.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 5–280.

Сімагіна Н. В.

КОНСПЕКТ ЗАНЯТТЯ З ХОРЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-6 років)

Тема: «ІГРОВІ МОМЕНТИ НА ЗАНЯТТЯХ ХОРЕОГРАФІЇ»

Мета: повторити і закріпити раніше вивчений матеріал, учити дітей танцювальними засобами розвивати рухові уміння й навички дошкільнят; розвивати музично-ритмічні навички, координацію рухів та уяву дітей; виховувати почуття колективізму, загальної культури поведінки та працьовитості.

Завдання:

- 1) закріплення вміння узгоджувати танцювальні рухи з музикою;
- 2) закріпити навички виконання танцю «Раз, два, три, чотири, п'ять – ми йдемо грати».

Тривалість заняття: 30 хв.

Рік навчання: перший

Вік учнів: 5–6 років.

Методи: словесний (пояснення, бесіда, діалог); стимулювання й мотивації; ігровий метод.

Вступ. *Діти завжди готові рухатися і грати – це провідний мотив їх існування, тому заняття починаються зі слів: «Ми зараз будемо грати...», «Ми зараз перетворимося...», «Ми зараз вирушимо в подорож...» тощо.*

Хід заняття

I. Організація початку заняття.

– Діти входять у танцювальний клас.

– *Керівник:* Добрий день! У нас сьогодні заняття не просте. Я пропоную всім разом відправитися в дивну подорож у країну «розваг». Усі

згодні? А візьмемо ми з собою в дорогу посмішку, жарт, здоровий сміх і прекрасний настрій. Увага..., ви чуєте – летить літак? А полетимо ми в країну «розваг» на літаку.

– Ми готові. Полетіли (звук літака, що летів, діти на імпровізованому літаку летять в країну «розваг»).

II. Постановка мети і завдання заняття.

Керівник: (грає весела музика). Ось ми й прилетіли в країну «розваг». А хто мені скаже, чим ми в цій країні будемо займатися?

Діти: Грати, танцювати тощо.

Керівник: Правильно, молодці!

III. Повторення й закріплення попереднього матеріалу.

1. Систематизація, узагальнення, відтворення навчального матеріалу.

2. Організація початку заняття:

– визначення готовності до спільної діяльності мобілізує початок.

Керівник: У нас з вами перша зупинка – станція «Розминочка». Хто здогадався, що ми будемо робити на цій станції???

Діти: Розминку!

Керівник: А для чого нам потрібна розминка? (Відповіді дітей).

Керівник: Нумо, дружно шикуйсь у ряд! Викликаємо всіх хлопців: з вагонів виходьте і розминку покажіть. Діти стають у шахматному порядку на середині зали. Усі виконують вправи для розминки:

– «Тік-так» – нахили голови назад – вперед, вправо – вліво;

– «Ми не знаємо» – керівник задає питання, на які діти даного віку відповісти не можуть, діти при цьому піднімають плечі вгору і опускають вниз, показуючи, що вони не знають;

– «Скелетики» – піднімаючи лікті в сторони на рівні плечей, зображуємо скелет, у якого дуже рухливі руки;

– «Млин» – великі кругові рухи руками, зображуємо лопасті млина;

– «Лялька-покиван» – нахили корпусу вперед – назад, вліво – вправо;

– «Ялинки-пеньки» – керівник говорить: «ялинки» – діти стоять рівно, а говорить: «пеньки» – діти сідають (гра повторюється кілька разів). Формується почуття колективізму та загальної культури.

Потім по колу: вправи «гірка», «таргани», «гусінь».

Керівник: Молодці, ви справилися з розминкою. Полетіли далі! (Звук літака).

Керівник: Зупинка! Станція «Загадкова». Хочете дізнатися, що ми будемо робити тут? (Так)

Керівник: Але для початку – хвилинка релаксації. Ми з вами виконаємо вправу «кавун» (діти виконують пор де бра). Закріплення вміння узгоджувати танцювальні рухи з музикою.

Керівник: А що ж такого загадкового в цій станції. А ось що! Я

задам вам такі складні питання, що ви ніколи не відгадаєте.

Проблемні ситуації. Питання:

– Я забула, скільки сторін у класі? (Покажіть). Діти показують.

– А скільки діагоналей у залі? (Покажіть). Діти показують.

– А де діагоналі зустрічаються? (Покажіть). Діти показують.

– Розвиток уяви, координації руху.

Керівник: І на цій станції ми з усіма завданнями впоралися! Летимо далі! Вперед! (Звук літака).

Керівник: А ось станція третя – «Казкова». На цій станції я вам буду розповідати казку, а ви спробуєте її оживити. Домовилися?

Гра на розвиток уяви – казка «Прогулянка по лісі» (педагог розповідає казку, яку діти повинні пожваввити). Потрапляючи на станцію «Казкова», діти «перетворюються» в лісових звірів (робота над емоціями: радість, страх, переляк тощо). Танцювальні рухи, уява дітей, казкові сцени.

Керівник: Яка гарна, казкова, загадкова історія вийшла. Усі старалися. Усі впоралися. Ну що ж, летимо далі! (Звук літака).

Керівник: Стій, стій, стій! Бачу, попереду станція – «Танцювальна». Повторення й закріплення танцю «Раз, два, три, чотири, п'ять – ми йдемо грати». Діти танцюють танець звіряток.

Керівник: Пропоную нам з вами вирушити на наступну станцію – «Ігрова». Полетіли!!! (Звук літака).

Гра «Море хвилюється раз, море хвилюється два». Потрапляючи на станцію «Ігрова», діти виконують різні фігури по одному, в парі, трійками, а в кінці роблять одну велику загальну фігуру. Зняття м'язового і психологічного напруження.

4. Підведення підсумків заняття.

Відновлення дихання. Повертаємося назад на літак і летимо назад. Педагог запитує в дітей, де вони сьогодні були. Вони розповідають про свою подорож усім присутнім.

Керівник: І це ще не всі сюрпризи на сьогодні. Ми літали, ми скакали, ми сьогодні пограли і трішечки втомилися (Дітям роздають фігурні пряники). На сьогодні все. Ви молодці!

Оцінка якості роботи дітей на занятті. (Самооцінка дітей).

Керівник: Давайте попрощаємося з гостями і присутніми тут.

Уклін. Усі стають один за одним і виходять із зали.

Сіробаба М. В.

СВІТОГЛЯДНІ МЕТАМОРФОЗИ ЛІРИЧНОГО «Я» Т. ШЕВЧЕНКА В ПЛОЩИНІ «ПРОРОК – СУСПІЛЬСТВО»

Постать Т. Шевченка в Україні не потребує презентації і є, напевно, найдетальніше дослідженою нашим літературознавством, як у біографічному аспекті, так і в творчому (це, звичайно ж, аксіома). Утім,

солідаризуючись із думкою професора А. Ткаченка про те, що «художня література ... потребує постійного до себе звертання, актуалізуючись при кожному новому прочитуванні» [3, с. 38], спробуємо додати свою децицю до загальних напрацювань шевченкознавства бодай у вигляді тез.

До теми «Пророк і суспільство» («Вождь і народ», «Лідер і громада»), відомої ще зі Старого Заповіту (показовим прикладом тут є історія виходу з Єгипту синів Ізраїля, очолюваних Мойсеєм), наш поет звертався неодноразово і то фактично впродовж усього свого творчого життя. Найбільш прикметними в цьому плані виглядають такі його твори, як «І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє», «Чи ми ще зійдемося знову?..», «Сон («Гори мої високі...»)), «П. С. («Не жаль на злого, коло його...»)), «Не так тії вороги...», «Хіба самому написать...», «Подражаніє 11 псалму» тощо.

Опрацювання зазначеної теми знаменується неоднозначними, іноді діаметрально протилежними висновками. Скажімо, в «Подражанії» читаємо: «Возвеличу / Малих отих рабів німих! / Я на сторожі коло їх / Поставлю слово» [5, с. 579], а в творі «І мертвим, і живим...» цей колективний об'єкт «возвеличення» номінується як «Славних прадідів великих / Правнуки погані!» [5, с. 318]. Наразі, з точки зору хронології, свідомо прочитуємо ці метаморфози інверсійно (перший з процитованих віршів написано 1859 року, другий – 1845), оскільки діалектика стосунків митця з реципієнтом (знов-таки колективним) його творчих здобутків узагалі виглядає саме як перехід від гармонії до дисгармонії, чи, сказати б, від замилювання, виявів емпатії до розчарування й антипатії. І хоча певні рецидиви народофільства час від часу мали місце в процесі розкриття світоглядного кредо ліричного «Я» поезій Т. Шевченка, вони, ці рецидиви, в цілому не руйнують схеми означеного переходу, що своєю відправною точкою (і, напевно, детермінантою) має, як бачиться, наступні (писані 1849 року) рядки: «Либонь, уже десяте літо, / Як людям дав я «Кобзаря», / А їм неначе рот зашито, / Ніхто й не гавкне, не лайне, / Неначе й не було мене» [5, с. 502]. Простору для різнотлумачень тут, звичайно ж, не міститься: всі сподівання того, хто пристрасно зізнавався в готовності «душу погубити» за свою «Україну убогу», хто закликав народ «порвавши кайдани», зажити в «сім'ї вольній, новій», виявилися марними, розбилися об людську байдужість і превалювання матеріального над духовним («За шмат гнилої ковбаси / У вас хоч матір попроси, / То оддасте» [5, с. 420]).

Літературознавством переконливо доведено, що між поняттями «автор» і «персонаж (герой, ліричне «Я» тощо)» немає знаку тотожності, але водночас не можна заперечувати наявність взаємозв'язку між ними. І наш поет не є тут винятком, прикладом чого виглядає, зокрема, історія його стосунків з Ликерією Полусмаківною, які (стосунки) почалися з того,

що він у неї, «як чорт в суху вербу був закоханий» віршуючи «Моя ти любо! мій ти друже...», а закінчилися гнівом Т. Шевченка на адресу нареченої («Гидота, погань!») і гірким зізнанням: «Душі моєї не шкода було для Ликерії, а тепер шкода нитки для неї» [див. : 1, с. 557–576]. Тобто, діалектика життєвих реалій письменника фактично не відрізняється від діалектики витвореного ним художнього світу. Цю констатацію, звичайно ж, можна (необхідно?) прочитати й у зворотному напрямку.

Перипетії, якими супроводжуються стосунки лідера з громадою (наразі митця зі сприймачем його творчих здобутків), спостерігаються в життєвих і творчих біографіях багатьох (якщо не всіх) наших літераторів. Той же І. Франко, що від юнацьких літ змагався за кращу долю для свого народу (та, здається, й для людства в цілому), до того ж із такою заповзятістю, яка довела його до тюрми, у більш зрілому віці писав: «У мене зблідли давні ідеали, / і люди видались таким дрібним, / мізерним кодлом, що для мене стали / чужі й далекі» [4, с. 21]. Утім, відмінність між двома велетами нашої культури є, і полягає вона в тому, що у випадку І. Франка конфлікт розгортався, фігурально кажучи, прямолінійно, а стосовно Т. Шевченка більш відповідною бачиться синусоїда. Для повноти контексту додамо, що майстри мистецтва слова саме ним, словом, виражають своє ставлення до означуваного з тим чи іншим знаком, виражають свою приязнь чи невдоволення. А от їхні, так би мовити *vis-à-vis* вдаються здебільшого не до слів, а до справ (скажімо, селяни, які сусідили з П. Кулішем, спалили його садибу «Ганнину пустинь»).

У річищі розгляду окресленої проблеми не зайве буде навести уможлидні міркування російського письменника й громадського діяча В. Шендеровича, який, покликаючись на праці М. Монтеня, в своїх інтерв'ю доволі часто подає думку про те, що нас (людей) мучать не речі, а наше ставлення до них. Щоправда, сам французький філософ у розділі «Про те, що наше сприйняття блага й зла значною мірою залежить від уявлення, яке ми маємо про них» написав буквально таке: «Людей, як виголошує один давньогрецький вислів, мучать не самі речі, а уявлення, які вони створили собі про них» [2, с. 40]. Утім, інтерпретувати до безкінечності тут не випадає: йдеться про суб'єктивне сприйняття світу людиною. А ось те, якою мірою це стосується Т. Шевченка (чи то пак його ліричного «Я»), тобто, маємо справу з об'єктивним відбиттям дійсності чи з її суб'єктивним переживанням, може стати темою окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кониський О. Я. Тарас Шевченко-Грушівський: Хроніка його життя / О. Я. Кониський. – К. : Дніпро, 1991. – 702 с.
2. Монтень М. Опыты. Избранные главы / М. Монтень. – М. : Правда, 1991. – 656 с.
3. Ткаченко А. О. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства) : підручник для гуманітаріїв / А. О. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 448 с.

4. Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. / І. Я. Франко. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 3. – 446 с.

5. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – К. : «Молодь», 1967. – 699 с.

Скрипник О. А.

ВІКТОРИНА-ГРА «ПОДОРОЖ ДО ХІМІСТА»

Згідно Концепції загальної середньої освіти основним завданням загальноосвітньої школи є різнобічний розвиток індивідуальності, формування в учнів бажання і уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя; становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей. Випускники школи повинні відчувати себе компетентними в будь-якій галузі, уміти творчо мислити, знайти своє місце в реальному житті. Працюючи в школі, я дійшла висновку, що досягти гарних результатів можна шляхом підвищення інтересу учнів до вивчення предмету за допомогою інтерактивних та ігрових технологій, особливо це дієво при викладанні хімії у 7–9 класах. До Вашої уваги надається приклад уроку для учнів 8 класу.

Вікторина-гра може проводитися у 8 класі протягом двох уроків наприкінці I семестру для систематизації та узагальнення знань учнів. Для проведення гри клас поділяють на три групи (команди). Команди обирають капітанів – учнів (консультантів), які мають ґрунтовні знання з предмету. Консультанти готують свої команди до гри, якщо треба, звертаються за допомогою до вчителя. Під час гри капітан керує роботою команди.

Також до Вашої уваги пропонується позакласний захід для систематизації і узагальнення знань учнів 8 класу.

Методична розробка уроку

Мета: повторити, систематизувати й узагальнити знання учнів з хімії; розвивати вміння аналізувати, швидко знаходити правильну відповідь; розвивати вміння застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях; сприяти вихованню активної життєвої позиції в навчанні й житті; формувати допитливість, доброзичливість, взаємоповагу та вміння спілкуватися.

Форма роботи: інтелектуальна гра.

Гру оцінює журі (учні старших класів або вчителі).

До гри-уроку я завчасно готую питання та малюю план Хіміста, оформляю маршрутні картки для кожної команди. Кабінет завчасно підготовлюється до гри: на столах розміщуються таблиці з назвами зупиночних пунктів, на дошці – три аркуші з назвами команд, на якому фіксуються результати конкурсів.

Усі команди одночасно беруть участь у конкурсах та виконують однакові завдання. Команда, яка першою виконає завдання, отримує додатковий бал.

ХІД УРОКУ

1. Організаційний етап. Клас поділяється на команди та займає свої місця.

2. Інтелектуальна гра.

1. КОНКУРС «БАНК»

Ведучий ставить питання, команди відповідають. Перемагає той, хто відповість на максимальну кількість питань за 1 хвилину. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом.

Питання для команди 1.

1. Сіль силікатної кислоти. (Силікати).
2. Метал, рідкий за звичайних умов. (Ртуть).
3. Кипіння води й конденсація водяної пари – це явище... (Фізичне).

4. Закон збереження маси був відкритий ученими ... (М. Ломоносов та А. Лавуаз'є).

5. Залізо з домішками вуглецю – це ... (Сталь).
6. Речовина, яка прискорює хімічну реакцію (Каталізатор).
7. Атом, який віддає електрони. (Відновник).
8. Тип реакції між цинком та хлоридною кислотою. (Заміщення).
9. З чого складаються фізичні тіла. (Речовина).
10. Спосіб розділення суміші олії та води. (Відстоювання).
11. Число, яке ставиться перед хімічною формулою в рівнянні реакції. (Коефіцієнт).

12. Які основи не діють на індикатори? (Нерозчинні).

13. Назвіть летку кислоту (HNO_3).

14. Яка сіль використовується при проведенні рентгенографії. (Сульфат барію).

15. Хімічно неподільна частинка. (Атом).

16. Формула хлоридної кислоти. (HCl).

17. Будь-які зміни у світі називаються ... (Явищами).

18. Хімічна формула марганцівки. (KMnO_4).

19. Якого кольору залізо? (Сріблясто-білого).

20. Як називається реакція взаємодії кислоти й основи? (Нейтралізація).

Питання для команди 2.

1. Атом, який приймає електрони. (Окисник).

2. Спосіб розділення суміші води та солі. (Випарювання).

3. Гідроксиди, які проявляють кислотні та основні властивості. (Амфотерні).

4. Речовина, яка складається з атомів одного хімічного елемента. (Проста).

5. Яка хімічна формула «їдкого натру». (NaOH).

6. Найлегша речовина. (Водень).
7. Хімічна формула інею. (H_2O).
8. Якого газу найбільше у складі атмосфери Землі? (Азоту).
9. Скільки частинок містить 1 моль речовини. ($6,02 \cdot 10^{23}$).
10. Відносна молекулярна маса кисню дорівнює... (32).
11. Руйнування заліза у природних умовах називають... (Корозією).
12. Солі сульфітної кислоти. (Сульфіти).
13. Як називають розчинні у воді основи? (Луги).
14. Тип реакції між оксидом кальцію та хлоридною кислотою. (Обміну).
15. Речовина, в якому лакмус стає червоним. (Кислота).
16. Спосіб розділення суміші води та крейди. (Фільтрування).
17. Речовина, яка складається з атомів металу та кислотного залишку. (Сіль).
18. Одиниця кількості речовини. (Моль).
19. Як називається горизонтальний ряд елементів у Періодичній системі? (Період).
20. Хто відкрив закон об'ємних відношень. (Ж. Л. Гей-Люссак).

2. КОНКУРС «РОЗРАХУНКОВЕ БЮРО»

Кожна команда розв'язує задачі. Кожна задача оцінюється в 3 бали.

Задачі для команди 1.

1. Визначте молярну масу простої речовини, якщо відомо, що ця речовина кількістю 3,5 моль має масу 84 г.
2. При розчиненні 25 г солі у воді утворився розчин, знайдіть масову частку утвореного розчину.
3. Визначте масу цинку для реакції з 20 г сульфітної кислоти.

Задачі для команди 2.

1. Обчисліть масу речовини кальцій фосфату кількістю 0,1 моль.
2. Визначте масову частку солі в розчині при розчиненні 30 г солі в 150 г води.
3. Визначте кількість речовини кальцію, яка необхідна для реакції з 20 г фосфатної кислоти.

3. КОНКУРС «ФОРМУЛИ РЕЧОВИН»

Написати формули речовин

Для команди 1.

речовини: хлоридна кислота, гідроксид калію, карбонат натрію, сульфат калію, фосфат калію.

Для команди 2.

речовини: гідроксид натрію, сульфатна кислота, карбонат калію, сульфат магнію, фосфат натрію.

Максимальна кількість балів за це завдання – 9 балів.

6. КОНКУРС «МАГАЗИН»

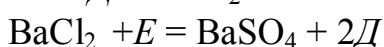
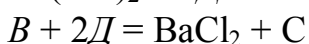
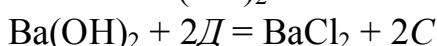
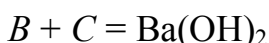
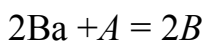
Кожен капітан обирає картки з назвами речовин (кисень, водень, хлор, азот, залізо, магній).

Завдання: описати положення елемента у таблиці

Кількість балів – 5.

7. КОНКУРС «МИТНИЦЯ»

Кожна команда повинна визначити речовини А, В, С, Д, Е.



Відповідь: А – O₂, В – BaO, С – H₂O, Д – HCl, Е – H₂SO₄.

За кожен визначену речовину – 1 бал.

8. КОНКУРС «КНИЖКОВИЙ КЛУБ»

Кожна команда повинна скласти вірш, використовую такі слова: *хімія, елемент, речовина, реакція, закон.*

Максимальна кількість балів – 5.

9. КОНКУРС «СТАДІОН»

Кожній команді надається аркуш з недописаними формулами, які треба дописати.

Для команди 1.



Для команди 2.



Кожна вірна формула – 1 бал.

10. КОНКУРС «ХІМІЧНЕ АСОРТІ»

Кожна команда отримує «ромашку». На кожному пелюстку формула речовини.

Завдання для команди 1.

Написати рівняння взаємодії хлоридною кислоти з речовинами: Fe, MgO, Ca(OH)₂, Zn, Fe₂O₃, Cu, H₂SO₄, CO₂.

Завдання для команди 2.

Написати рівняння взаємодії сульфідної кислоти з речовинами: Ca, BaO, NaOH, CaCl₂, ZnO, Cu, HCl, SO₂.

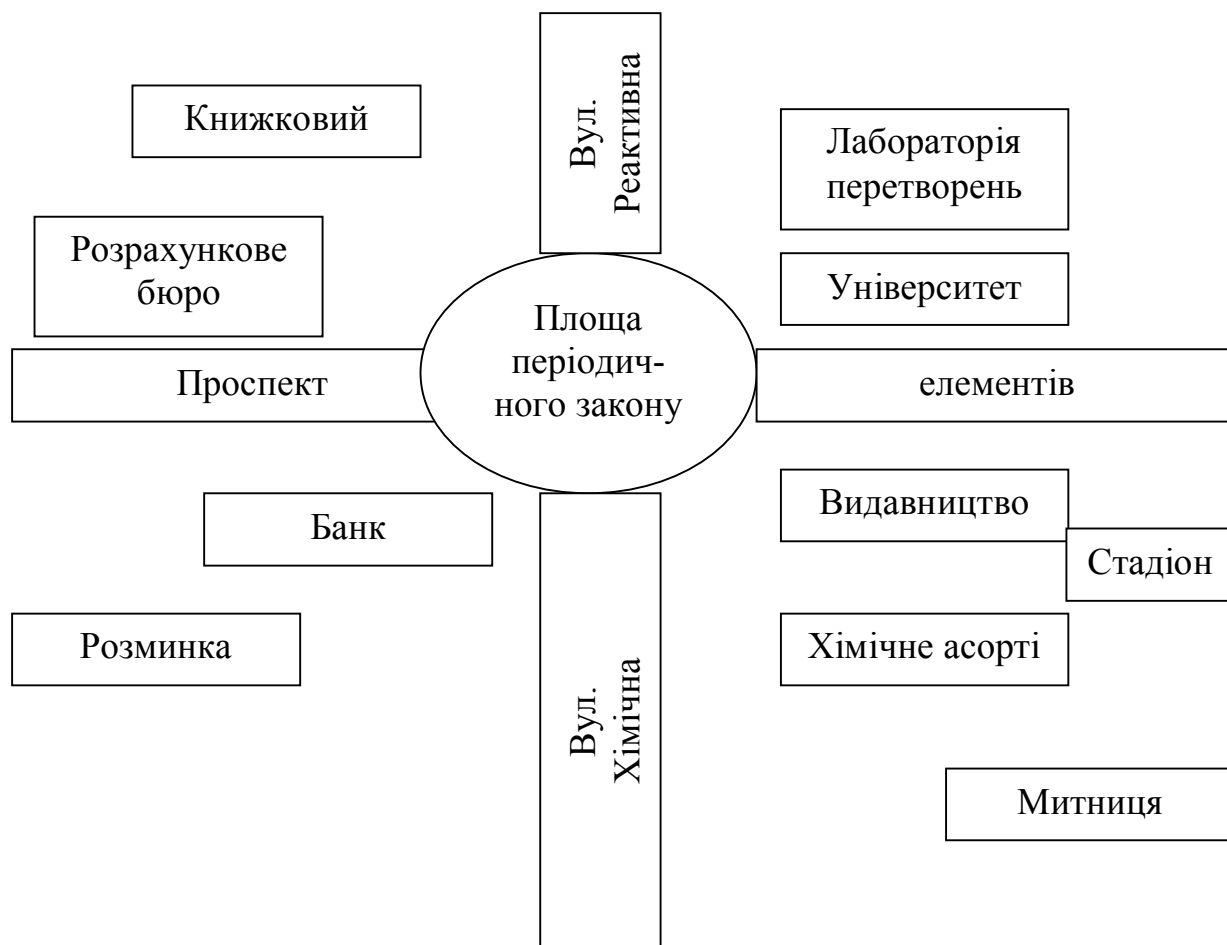
Кількість балів за конкурс – 5.

3. Підбиття підсумків.

Нагородження переможців.

Завершальне слово вчителя.

План Хіміста



Соколова Я. В.

УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 4 КЛАСІ

Тема: Рід іменників

Мета: Ознайомити учнів з поняттям «рід іменників», зокрема іменники спільного роду, учити їх розпізнавати іменники чоловічого, жіночого та середнього роду, скласти речення з іменниками різного роду; учити аналізувати речення та робити висновки;

розвивати слухово-зорове сприймання мови вчителя й учнів, розвивати усне та писемне мовлення дітей;

виховувати інтерес до вивчення української мови, любов і повагу до старших та рідних.

Тип уроку: урок засвоєння нових знань (формування мовної компетентності).

Хід уроку

1. *Організація класу.*

Доброго дня, діти! У народі кажуть: «Добрий гість – дому радість».

У нас на уроці сьогодні багато гостей. Поверніться до них, привітайтеся, подумки побажайте присутнім здоров'я і добра, подаруйте їм свої усмішки.

Ну, що ж, урок розпочинаймо,
Девіз ми всі згадаймо!

Діти (разом): Ти наше диво калинове,
Чудова українська мова!

2. Актуалізація опорних знань.

Вправа «Очікування».

- Що ви очікуєте від сьогоднішнього уроку?
- (Відповіді дітей) Я очікую, що сьогодні буде цікаво, що будемо працювати в парах, що будемо активними, будемо плідно працювати.

3. Мотивація навчальної діяльності дітей.

Ми з вами будемо подорожувати. Для того, щоб з'ясувати, куди буде подорож, треба відповісти на питання тексту, який допоможе перевірити наші знання з попередньої теми та домашнє завдання.

– знайомство з листами самоконтролю.

Але перш, ніж розпочати тест-опитування, давайте познайомимося з листами самоконтролю, які допоможуть вам самостійно оцінити свою роботу на уроці.

4. Перевірка домашнього завдання.

На листочка блакитного кольору у вас завдання тесту. Із запропонованих варіантів виберіть лише один, позначте галочкою.

– взаємоперевірка.

– Обмінюйтесь листочками, візьміть зелену пасту та перевірте роботу свого сусіда. (за це завдання ви отримали стільки балів, скільки плюсів є у ваших тестах, порахуйте їх та зазначте цю кількість балів у листах самоконтролю).

5. Повідомлення теми та завдань уроку.

Не за синіми морями, не за темними лісами, а зовсім поруч є невелике село. І славиться воно своїми цілющими джерелами, які напували своєю водою озеро Щастя. Але одного разу люди помітили, що озеро обміліло, джерела замулилися. І вирішили мешканці села їх почистити, стати на захист рідної землі та її природи. До нас звернулася за допомогою мешканка цього села бабуся Орися.

(Допоможемо? Розчищаючи джерела, ми з вами дізнаємось про рід іменника, будемо вчитися визначати рід іменників, поглиблювати знання про іменник як частину мови).

6. Сприймання та усвідомлення нового матеріалу.

Давайте зазначимо час нашої подорожі в зошитах. Відкриваємо, записуємо число, класна робота.

– каліграфічна хвилинка.

Учитель: Ось ми з вами вже в селі біля озера. І перше джерело, яке потрібно почистити – це джерело «Каліграфії».

1. Назвіть перший звук у слові «село», якою буквою він позначається? Запишіть велику букві в з'єднанні з маленькою.

2. Валеологічна пауза за методикою «Навчання у русі».

– напишіть головою букву С.

– назвіть та запишіть перший склад у слові «село», другий склад, визначте наголошений склад. А тепер з нового рядка запишіть слово «село», дотримуючись норм каліграфії.

3. Дихальна вправа за методикою «Навчання у русі».

– глибоко вдихніть повітря стільки разів, скільки складів у слові «село». Затамуйте подих, повільно вдихніть.

– Підібрати спільнокореневі слова та записати їх у зошит.

– Виділіть корінь у словах. Зверніть увагу на останнє слово, порівняйте його з попередніми. Що відбулося? (Чергування в корені слова **е з і**).

– Усно складіть речення з цим словом.

4. Подивіться в зошити та оцініть свою роботу, бали поставте в листах самоконтролю.

7. Пояснення нового матеріалу

Друге джерело «Знань». Почистивши його, ми станемо на крок мудрішими та розумнішими. Ось послухайте, про що воно говорить.

*Зараз треба відгадати загадки.

1. Ось це слово кожен знає,

Ні на що не проміняє!

До цифри сім додavimo **я**

Що отримаємо? (сім'я).

2. У ворота він злетить,

Як зумієш гол забить.

Скаче весело по полю,

Незамінний у футболі (м'яч).

3. Було б (здоров'я), а все інше наживемо. Яке слово пропущено в народному вислові?

– Як правильно сказати: сім'я – вона моя, воно моє, чи він мій? (Аналогічно проводиться робота зі словами **здоров'я, м'яч**)

Висновок: іменники, до яких можна підставити слова «він», «мій», належать до чоловічого роду. На партах лежать сигнальні картки. Це картка червоного кольору, підніміть її. Іменники, до яких можна підставити слова «вона», «моя» належать до жіночого роду, сигнальна картка рожевого кольору. Іменники, до яких можна підставити слова «воно», «моє» належать до середнього роду, сигнальна картка зеленого кольору.

– запам'ятайте, рід іменника визначається лише в однині.

Подивіться уважно на слова-відгадки, скажіть, яка орфограма схована в цих словах? Згадайте, коли пишеться апостроф.

*Вправа «Живе правило».

8. *Узагальнення та систематизація знань.*

– давайте спробуємо визначити рід іменників за допомогою сигнальних карток. Якщо іменник вжито в чоловічому роді – червона картка, якщо в жіночому – рожева, якщо в середньому – зелена. (На дошці вивішуються будиночки з назвами родів).

Сукня, заєць, небо, носоріг, підкова, ріка, альбатрос, життя, мило, акула, вухо, весна, ніготь, ніс, насіння, ясен, авторалі, арфа.

Оцініть свою роботу. Якщо ви визначали рід іменників і не помилялись, то отримали **1 бал**.

Для того, щоб почистити третє джерело «Дружби», треба попрацювати в парах. У кожному слові з попереднього завдання обведіть першу літеру, у слові мило наголошений голосний. Прочитайте та запишіть речення в зошити.

Знання – справа наживна. (Як ви розумієте цей вислів? Що таке «наживна»?)

– Це те, що можна придбати, доступне для придбання. За допомогою якого словника ми дізнались значення цього слова? (тлумачного).

Оцініть свою роботу. Якщо ви разом працювали, складали речення, то поставте **1 бал**.

Учитель: Ви гарно працюєте, трішки вже втомились, мабуть зголодніли? Саме про це турбується бабуся Оріся. Вона, як і кожна бабуся, дуже хвилюється за вас і запрошує до себе на обід. Але перш, ніж завітати до неї в гості, давайте скажемо, які асоціації у вас виникають, коли ви чуєте слово «бабуся»?

*Складання асоціативного куша.

Сьогодні ми будемо куштувати смачні страви української кухні і водночас визначати рід іменників.

– робота біля дошки (3 учні) усі інші записують у зошити.

Борщ, хліб, сало, каша, ковбаса, м'ясо, сметана, млинець, молоко, узвар.

Раніше вважали, що борщ – це символ надійного даху над головою, родинного тепла. Якщо в родині є борщ та хліб з салом, значить буде сила і буде все гаразд.

«Ви їжте, слухайте та й на вус мотайте!» – так каже бабуся. Що вона має на увазі?

Смачний видався обід! Згодні! Тоді до роботи!

– Наступне джерело «Здоров'я» – пропонує нам посміхнутись та

затанцювати.

– робота з підручником.

Далі треба почистити джерело «Праці». Відкриємо підручники по закладах ці.

1. Робота з правилом.
2. Вправа 89 (усно).
3. Вправа 88 коментоване письмо.

Прочитайте прислів'я, замість крапок вставте антоніми. Запишіть, підкресліть іменники, визначте рід.

Літо дбає, а зима прибирає.

Для того, щоб почистити джерело «Кмітливості», нам треба виконати творче завдання. Подані вирази треба замінити одним словом.

- Людина, яка пише лівою рукою – ...
- Той, хто плаче без причини – ...
- Дитина, у якої немає батьків – ...

(Лівша, плакса, сирота)

Учитель: Як хлопчик, так і дівчинка можуть бути і лівшою, і плаксою, і сиротою. Запам'ятайте, це іменники спільного роду. Ми будемо зустрічатись з ними на уроках, але більш детальніше про цей рід ви будете вивчати у 5 класі.

Оцініть свою роботу. Якщо ви знаєте назви деяких іменників спільного роду та гарно працювали з підручником, то поставте собі **1 бал**.

9. Закріплення та осмислення знань.

Залишилось почистити останнє джерело «Мудрості». Для цього треба попрацювати в групах. Вам треба продовжити речення, використовуючи іменники ч.р., ж.р., с.р. Пам'ятайте про правила роботи в групах.

1. Мандруючи стежками лісу, ми побачили ..., ..., ..
2. У селі на пташиному подвір'ї поважно ..., збирала своїх діточок ..., гралася черв'ячком.....
3. Коли ми завітали до бабусі у хату, то побачили ..., ..., ..

Чим незвичайні ці речення? Доведіть, що вони мають однорідні члени речення.

Закінчіть свої висловлювання спонукальним реченням, щоб, почувши його, ми всі неодмінно захотіли побувати у селі. Запишемо одне із речень у зошити.

І знову оцініть свою роботу від **0** до **2 балів**. Зверніть увагу на те, чи брали участь у доповненні речення, чи уважно слухали членів групи, чи з повагою спілкувалися? А також оцініть себе за такими критеріями: чи були активними на уроці, та якщо вам було цікаво, комфортно, ваш настрій покращився, поставте бали.

Учитель: Молодці! У вас усе вийшло! Ви почистили всі джерела, і

тепер озеро Щастя знову стало повноводним. Давайте послухаємо, як хлюпочуться його хвилі. Підрахуйте свої бали, поставте оцінку, вкладіть листи в зошити та відкрийте щоденники, бо нам час повертатися додому.

Домашнє завдання. Вправа 92 (перекласти словосполучення, записати їх, перевірити написане за російсько-українським словником).

10. Підсумок уроку.

– Ви сьогодні працювали не покладаючи рук. Як ви розумієте цей вислів? За допомогою якого словника можна дізнатись значення цього вислову? (фразеологічного). Чи справдились ваші очікування?

– Чарівна скриня допоможе вам висловити свої думки, враження від сьогоднішнього уроку. Скажіть, як пройшов урок? Про що нове ви дізналися? Що запам'ятали? Як працювали діти?

– А навіщо в природі треба чистити джерела? (захистити рідну природу від забруднення, від висихання рік, озер).

Тендітна Н. М.

**КОНФЛІКТНІ СИТУАЦІЇ ТА ВАРІАНТИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ
У РІЗНОВИДАХ КАЗОК ПРО ДВОХ БРАТІВ
У РІЗНИХ НАРОДІВ СВІТУ**

У фольклорі різних народів досить часто головними героями виступають рідні або зведені брати. І як найчастіше буває, один із них багатий, а інший бідний: «Було собі два брати – один убогий, а другий багатий» [6, с. 208].

Як правило, події у таких казках відбуваються за певним традиційним сюжетом. Лише у деяких казках ми дізнаємося про те, як один із братів став заможним. Спостерігаємо декілька варіантів: незаконне привласнення спадку: «Старшого, Хосе, забрали в солдати і послали в Америку, де він прослужив багато років. Повернувся а... брат захопив сам увесь маєток і став багатієм, куди тобі» [7, с. 28]. А також вдале одруження: «багатий та на багатій оженився, то ще й дужче став багатий, а бідному прийшлося на бідній женитися, то ще й дужче став бідний» [4, с. 124]. Або бідний брат знаходить скарб: «– Оце, жінко, Господь дав нам щастя: я знайшов гроші...» [4, с. 163]. Рятує кмітливість бідного брата: «И пан похвалил бедняка за бойкий ум. Так бедный человек получил землю и еще двух петухов в придачу» [3, с. 73]. На допомогу приходять тварини: «У царских палат кот обернулся человеком... и говорит: – Знаешь ли, Иван, куда мы приехали? К самому царю! Пойдем его дочь сватать» [3, с. 226].

За певних умов на допомогу бідному братові приходять чужі люди. Яким вони рятують життя: «в приговоре суда было сказано, что опрышек может откупиться за тысячу серебряных...А тот бедняк, что корову

продал, полез в торбу, вынул тысячу...и объявил, что выкупает голову хлопца» [3, с. 56–57]. Ділять останній шматок хліба: « – Знать, сильно голодный тот был, кто на такой хлеб польстился, – промолвил бедняк. – Пусть же пойдет ему мой хлеб на здоровье» [3, с. 62]. Проявляють гуманність: «Бедняк, не долго думая, подставил рукав, и насыпали ему люди полный рукав горячих углей... А когда высыпал угли посреди хаты, они превратились в золото» [3, с. 61].

У китайській казці майнова нерівність виникає у результаті несправедливого розподілу майна між братами: «Я собі візьму оцей будинок під черепицею та отой великий шмат поля, а тобі хай буде стара хата і решта землі. Хоча твоя ділянка й менша і ґрунт там гірший, та чи багато тобі потрібно?» [2, с. 39]. Чи батьком: «Отец рассердился, лишил его наследства» [3, с. 56].

Через певний проміжок часу статки братів знову підлягають співставленню: «Менший брат щодня з раннього ранку і до пізнього вечора працював на своїй ділянці. І доти занедбана земля почала щедро віддячувати йому за працю... А старший брат на свій лан і носа не показував. Він увесь час лежав і лише командував наймитом» [2, с. 40].

Із настанням майнової різниці, припинити родинні стосунки намагається заможний брат: « – Не впізнаєш мене? – питає його. А брат, грубо так: – Ні!» [7, с. 28]. А бідний, забагатівши, напакі: «покличмо ми брата мого до себе у гості...бо бог дав на те людям празник, що родина до родини йде» [4, с. 164]. Інколи навіть і ділить своє майно разом із ним: «–Я забуваю все те, що ти мені робив. Бери собі оці два кораблі з усім добром» [4, с. 179].

Лише з милості заможний брат допомагає бідному, і то не безкоштовно: «От багатий колись ізласкавився над бідним, що не має той ні ложки молока дітям, та й дав йому дійну корову, каже: – Потроху відробиш мені за неї» [6, с. 208]. Або виділяє йому частину батьківського спадку: «брат послав його в клуню, мовляв, стоїть там скриня – ото і вся батьківська спадщина» [7, с. 28].

Але б це не була казка, якщо б не запанувала справедливість: «Там узяв сокиру і ну рубати скриню, аж це з якоїсь схованки випав папірець. Підібрав його, бачить – розписка на велику суму, позичену в його батька. Стягнув він ті гроші і дуже забагатів» [7, с. 28].

Доля інколи ще раз міняє братів місцями у плані багатства. І якщо один із них гідно виходить із становища: «вся спадщина пішла на добре діло. «Що ж тепер робити? – питав у себе Хосе. – Нема чого в рота взяти. Піду-но я до королівського двору й наймуся служити» [7, с. 29]. То інший йде на хитрощі: «А тим часом його брат, себелюбець, зубожів і написав до нього листа, прохаючи допомоги. Хосе, людина добра, відгукнувся, попросивши короля взяти його служити в палац, і король узяв» [7, с. 30].

Здавалося б, що між братами знову запанує злагода, але ні: «замість того, щоб дякувати своєму доброму братові, став заздрити, що Хосе – королівський улюбленець, і задумав напакостити йому» [7, с. 30].

І тоді вже доля востаннє виносить свій вердикт: «всі проголосили королем Хосе», бо він «був добрий і щедрий і за це дістав справжню винагороду» [7, с. 35]. Або у чеській казці: «Баяя став королем у своїй землі» [8, с. 92]. Чи український варіант: «Став бідний брат хазяйнувати...то за год так піднявся, що на все село багачем став. А багатому брату пішло все вниз та вниз...Через два годи дожився до того, що осталася тільки одна хата» [4, с. 138].

Часто казка про двох братів завершується смертю одного із них: «почув, що помер його брат» [7, с. 92]. І тоді інший пропонує угоду його дружині: «У мене жінка плоха, то ти будеш мені за жінку, та й будемо собі жити тихенько – однаково можна і по дві, і по три жінки брати» [4, с. 167].

Про умови повернення одного із померлих братів до життя йдеться у казці «Мудрый слуга»: « – Отдай все свое богатство бедному деверю, а он пусть вернет в пещеру то золото, какое взял. Тогда я твоего мужа оживлю» [3, с. 66]. Але таке оживлення не приносить задоволення братові, а лише зайвий раз нагадує про нечесні стосунки з ріднею: « – А на что я теперь сдался? Разве что с сумой по миру ходитъ!» [3, с. 66].

Не традиційне трактування образів старшого та молодшого братів спостерігаємо у казці «Два брата»: «Старший брат був доброю дитиною... А ще він мав чарівний голос... Зовсім іншим був молодший брат. Нечепура, яких світ не бачив, розбишака, від якого розбігалися в різні боки коти, собаки, кури, гуси... Старших німечних людей він кривляв, менших за себе зобижав і давав прізвиська...» [6, с. 271]. Розгорнута характеристика кожного з братів вже на початку оповіді налаштовує читача чи слухача на відповідні висновки.

Спостерігаємо і «будні» братів: «У багатого що день божий музики грають та веселяться, а в бідного і світла немає в каганці» [4, с. 124].

У чеській народній казці «Королевич Баяя» також розкриваються риси вдачі двох братів: «Перший завжди гуляв надворі, гасав, стрибав, їздив на конику...А другий понад усе любив гецькати на м'яких килимах» [8, с. 78].

А також стосунки із батьками: «...отирався біля матусі і якщо й виходив з палацу, то тільки разом із нею до саду; тому мати й не жалувала першого, а другий був її мазунчиком» [8, с. 78]; «старший послушный был, вел себя, как положено. За это отец и женил его с выгодой: каким богачом сам был, у такого и дочь взял сыну в жены. А младший, непослушный, женился по своей воле, взял в жены девушку, какую сам захотел. Отец рассердился, лишил его наследства» [3, с. 56].

Або відмінності у стані здоров'я: «Хлопчики вродилися здоровенькі і

росли як із води. Тільки той, що народився перший, ріс жвавішим, аніж другий» [8, с. 78]. За розумовими здібності різняться брати у казці «Не завше по правді і в суді судять»: «старший був розумний, а менший – так собі, придуркуватий трохи» [4, с. 187].

У китайській казці «Два кавуни» братів змальовано біля смертного ложа батька. Тут же у поведінці братів розкриваються і їхні риси характеру»: «старий батько покликав до себе двох своїх синів і почав наказувати їм жити дружно, в мирі та злагоді і сумлінно працювати... Менший стояв перед батьком, уважно слухаючи всі його напучення, а старший відійшов убік і лише кивав головою» [2, с. 39].

І тому не дивно, що молодший брат отримав від ластівок у дарунок кавун, усередині якого були «блискучі золоті самородки» [2, с. 42]. А у старшого «в обох половинках кавуна спалахнув страшний вогонь...» [2, с. 45]. Пожежа встановлює справедливість і в українській казці «Про двух братьев»: «высыпал посреди хаты угли, и тотчас вспыхнуло все огнем. Сгорело хозяйство богатого брата, и стал он бедняком» [3, с. 61].

Осетинська казка «Два брати» змальовує братів так: «Один з них був чесний, а другий – брехун» [1, с. 196]. І як не дивно, але здібність одного із братів до брехні, рятує чесне ім'я іншого.

Л. Українка у «Казці про калинову сопілку» причиною ворожнечі між братами становить батьків «заповіт»: « – Достережіть мені, що воно садка псує, а котрий з вас допантрує садка, тому й садок буде по моїй смерті» [5, с. 119]. І тому, коли менший брат вбиває веприка, то «старшому заздрісно стало, що вже тепер батько на меншого садок запише, – узяв та й забив брата з своєї стрільби...» [5, с. 119].

А стосунки між братами, після смерті одного з них, переходять на дітей: «Цей бідний брат умер. Зостався у нього син, і він живе теж бідно» [4, с. 174].

ЛІТЕРАТУРА

1. Казки народів СРСР / Упоряд. та передм. В. Г. Гримича. – К. : Веселка, 1970. – 222 с.
2. Китайські народні казки / Упоряд., вступ. слово та пер. з кит. І. К. Чирка. – К. : Веселка, 1981. – 159 с.
3. Сказки Верховины. Закарпатские украинские народные сказки. – Ужгород : Карпати, 1976. – 379 с.
4. Соціально-побутова казка / [Упоряд., передм., приміт. О. Брициної. – К. : Дніпро, 1987. – 282 с.
5. Українка Леся. Дитячі гри, пісні й казки / Леся Українка // Зібрання творів: у 12 т. – К. : Наук. думка, 1977. – Т. 9. Записи народної творчості. – 1977. – С. 119–121.
6. Українські народні казки: Для мол. та серед. шк. віку / [Упоряд. Л. Дунаєвська]. – К. : Веселка, 1990. – 271 с.
7. Чарівні казки. – Харків : ТОВ «Septima», 2010. – 256 с.
8. Чеські народні казки / Упоряд., вступ. слово та пер. з чес. О. І. Микитенка. – К. : Веселка, 1980. – 159 с.

Тендітна Н. М., Грицюта О. В.

ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ СМЕРТІ У ДЕТЕКТИВНОМУ РОМАНІ А. КОКОТЮХИ «ОСІННІЙ СЕЗОН СМЕРТЕЙ»

На початку роману читач дізнається вже про третє вбивство, скоєне однією невідомою особою чи різними особами: «Одинадцятого серпня у студмістечку вбили дівчину. Студентку. Двадцятого – ще одну. Вчора, двадцять дев'ятого, третю. Усіх трьох задушили» [1, с. 30]. Відразу падає підозра на вбивцю чоловічої статі. І хоча «убивати може й жінка», але письменник відразу відкидає таку можливість: «Навряд... Чоловічі сліди, велика фізична сила...– Що жінок таких нема?... Мужеподібна бабища мститься молоденьким вродливим дівчаткам...логіка справді є. Тільки навряд чи треба шукати жінку» [1, с. 51].

Та поступове зіставлення фактів убивства дає підстави говорити про злочини, здійснені все ж таки однією людиною: «Той же почерк – ударив у обличчя, оглушив і задушив» [1, с. 35].

Першим підозрюваним виявляється Кропива Андрій Миколайович, кореспондент газети «Міські новини». Вечір, проведений разом із третьою жертвою ставить під загрозу його подальше алібі. Крім того, спливають подробиці давньої історії, в якій Андрію вже доводилося стріляти в людину. А у слідчого виявляється досить фактів, щоб змусити Кропиву виголосити щиросердне визнання провини: «Я розумію – вам стало страшно, і ви втекли з місця злочину. І не зрозуміли тоді, що скоїли. Просто лежить дівчина, не ворухиться... Вона чинила опір, у неї величезний синець на обличчі...двоє свідків підтверджують, що Наталя Кущенко пішла з вами» [1, с. 28].

Довести непричетність до злочину підозрюваному заважає і сильне алкогольне сп'яніння минулої ночі: «Мені раптом стало моторошно від думки, що я насправді її задушив, сам того не бажаючи» [1, с. 30]. Але поступово події в його свідомості повільно, але впевнено стають на свої місця. Бо саме професія журналіста допомагає йому не тільки логічно мислити, знайти докази своєї непричетності, але і викрити справжнього вбивцю. Спрацьовує непереборна цікавість до подробиць смерті іншого: «Студмістечко, де я прожив свого часу п'ять років, бачило все, окрім маньяка-вбивці» [1, с. 28].

Наступний підозрюваний – Юрко Кріпак, бармен із «Зодіаку». За можливу причетність до вбивства говорить його атлетична фігура. Захист від звинувачення у вбивстві змушує хлопця до активних пошуків своєї непричетності: «– А логіка де? Я що, псих, так? Вибираю собі дівчаток, а потім ганяюся за ними, щоб трахнути? І мені жодного разу не вдалося, усі випадки закінчувалися вбивством?» [1, с. 61].

І якщо для більшості мешканців міста нічні вбивства викликають

резонанс у поведінці («люди перебувають у постійному страху»), то для інших, як і багато других злочинів, зводяться до простої статистики: «А тут самих убивств за добу в середньому вісім по місту! Кожних три години! П'яний чоловік рубонув сокирою дружину, на розбірці парочку крутих поклала, одна ДТП як мінімум, жінка чоловіка-бабника крисячою отрутою травить...» [1, с. 34]. Але зближує обидві ці групи, як не дивно, одностайна зневага до особи вбивці. Про це свідчить, зокрема, така фраза: «свій чикатило в місті з'явився» [1, с. 35]. Зокрема, слово «чикатило» написано з маленької літери.

Як і належить жанрові повісткування у творі наявні натуралістичні описи жертв: «Голова мертвої молодой жінки неприродно вивернута набік... Обличчя перекошене, язик вивалився назовні з відкритого рота» [1, с. 28]. Доволі детально описані і відчуття вбивці, принаймні під час першого злочину: «І цей голос, і нахабний тон, і особливо те, що я зняковів, – все це підстьобнуло мою рішучість. Я, не давши їй опам'ятатися, щосили ударив її по голові. На фізичну силу я ніколи не скаржився, а злість і ненависть подесастирили її. Ноги їй підігнулися... Тетяна застогнала і заворочалася, не даючи їй прийти до тями, я щосили стиснув їй горло... Я підвівся з колін, обтрусився. Біля моїх ніг лежала перша жертва» [1, с. 50].

Показує і природню поведінку людини перед трупом: «Перші дві кулі влучили в стегно, третя розвернула перенісся. До горла підступила нудота, і я ледь устиг відступити на крок» [1, с. 107].

А також з'ясування точної дати загибелі. Яка дозволяє в одному випадку підкреслити непричетність до злочину: «– Раз ви точно встановили годину смерті – то знайдіть водія, який мене підвозив... Не так багато людей їздять у такий час глухим районом! Він скаже, коли я в машину сів, він мусить час запам'ятати! Звірте час, по хвиликах порухайте!» [1, с. 30]. А в іншому стати беззаперечним доказом. Автор роману неодноразово натякає і на зміні ведення сучасного розслідування, коли на допомогу приходить техніка. Адже вона дозволяє визначити більш точний час смерті. Бо навіть одна хвилина здатна зарахувати підозрюваного у обвинувачуваного: «Її задушили у той момент, коли ви сідали в машину» [1, с. 27].

Звинувачення у вбивстві вносить розлад і у стосунках між давніми друзями. Страх та перспектива опинитися серед друзів маніяка виявляються більшим за товариські стосунки: «– Та ти чого?.. Я хіба винен, що ти... той... Що було робити? Вони б мене загребли... Я, між іншим, заgrimіти міг» [1, с. 31].

Описує А. Кокотюха і частину ритуалу поховання: «Люду було багато. На обличчях багатьох прозирали обивательська цікавість, але не бракувало також переляканих і розгублених, жінки не соромилися

сліз...Проїжджа частина до кінця вулиці являла собою людський коридор, у перших рядах стояли омонівці з кам'яними ликами. Мати вбитої, чоловік у сірому плащі, за ними ще багато людей посунули за машиною...» [1, с. 52]. На цьому дійстві оприлюднюється декілька емоційних ставлень героїв до події: цікавість, горе, байдужість, обов'язок та необхідність. У сукупності вони і становлять те, під чим зараз розуміємо поняття «сучасний похорон».

Твір цікавий тим, що під підозрою опиняється декілька імовірних підозрюваних. Одночасно із цим мотиви, які спонукали справжнього вбивцю на злочини, розкриваються ним самим у розділі під назвою «Загальний зошит».

Постать вбивці розкривається поступово. І хоча для читача він відомий вже із перших сторінок, незрозумілими до кінця залишаються причини вбивства, його психічний стан та сексуальні потяги. Постійно висувуються різні припущення, але автор залишає за читачем право вибору: «Висновок робіть самі» [1, с. 65].

Найбільш цікаві версії лунають із вуст Андрія Кропиви. Вони ж виявляються і правдивими: «Він убиває вродливих, позбавлених комплексів...дівчат, історії про яких чує від сусідів. У нього багато власних комплексів, головний з яких – його дружина» [1, с. 82]. Спрацьовує і його план спіймати «на живця»: «...треба спробувати підвести до нього бабу. А для того, щоб приманка спрацювала, вона мусить муляти йому очі. Найкраще – слід поселити її поряд із ним» [1, с. 84]. Але не так легко виявилось знайти виконавицю подібної ролі. Страх перед видимою смертю виявляється набагато сильнішим за почуття обов'язку, справедливості, честі: «Але раз справа дійшла до такого – я боюся...я все одно не переступлю через себе, через свій страх...Я весь час боялася, вже після першого випадку...» [1, с. 88].

Зізнання, власноруч написані вбивцею, наштовхують до аналогій із сповіддю судді із детективу А. Крісті «Таємниця Індіанського острова»: «Чи маю я право? А ті, хто засуджує на смерть, сидячи в суддівських кріслах, хіба самі без гріха? «Не судіть і не судимі будете» – ось мудрість» [1, с. 31]. Поєднує героїв двох творів і той засіб, який вони обрали для встановлення справедливості: «Ніщо так сильно не діє на живих істот, як страх смерті...Тільки страх жахливої смерті» [1, с. 48].

Розслідування злочинів проводиться слідчими органами, незалежним журналістом та місцевими бандитами. Але вкотре перевага надається слідчому-ділетанту: «Бо Макс хитрий і через це небезпечний супротивник. І не спіймали його досі тільки тому, що не хотіли ловити, бо розумні супротивники наших, гад, героїв-сискарів не влаштовують. Їм би алкаш, бабця-торговка з ковбасою і цигарками або явно виражений тупоголовий пацан-бандит» [1, с. 99].

Але вбивця першим виходить із «підпілля» та оприлюднює свою мету. Млява реакція спільноти на вбивства змушує «суддю» людських доль іти на неодноразовий прямий контакт із Андрієм Кропивою. Бо громадська байдужість ставить під загрозу його «ідеальний план»: «Скажи їм – я буду продовжувати» [1, с. 67]. Адже письменник наголошує на одержимості соціальною справедливістю у психології свого героя. Хоча він і прагне виправити існуючу несправедливість через смерть. Свої вбивства герой не вважає за гріхи, вони трактуються ним як спокута, відновлення справедливості та розплата за жіночу розпусту. Але цього ніяк не можуть збагнути слідчі: «Він хоче своїми вбивствами щось довести. От тільки що?» [1, с. 68].

Появу вбивць, подібних до героя свого роману А. Кокотюха вбачає у декількох причинах. Перша: «Останнім часом психічно хворих виписують із цілком нормальним діагнозом лише тому, що бракує елементарного: ліків, обладнання, умов, грошей нарешті! – для утримання. Вони опиняються серед нас, а це – бомба сповільненої дії» [1, с. 46]. І друга: «Загальна агресивність зростає сьогодні як наслідок кризи й нестабільності» [1, с. 46].

А також підсумовує страшну статистику сучасності: «У суспільстві, що захрясло в розпусті, якась там смерть однієї людини лишається непоміченою!... Скільки смертей треба, щоб ви, людиці, схаменулись? Десять? Сорок? Сто?..» [1, с. 50]. Хоча тут же заперечує собі: «Це неправда, що люди, які вже дивилися в обличчя смерті, звикають і не бояться. Навпаки, вони знають, що боятися цього треба» [1, с. 71].

Наслідуючи своїх літературних попередників А. Кокотюха позбавляє життя головного героя у фінальній сцені свого роману: «Полум'я спалахнуло з обох боків, Алики стріляли одночасно, і два постріли злилися в один. Хтось із них одразу вистрілив знову, але це було зайвим» [1, с. 107]. Справедливість відновлено, чи не так? Але якою ціною?

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокотюха А. Осінній сезон смертей / Андрій Кокотюха // Березіль. – 1997. – № 3–4. – С. 26–109.

Тендітна Н. М., Зацена Н. С.

МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ-ВБИВЦІ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСНЯХ

Образ жінки-вбивці часто зустрічається і в українських народних піснях. Як і в баладах, причини злочинів різноманітні. Окреслимо найбільш популярні із них. Назва пісні «Пісня про покритку, що втопила дитину» говорить сама за себе. Заміжня Варвара завагітніла від Федора, а тому боялася, що чоловік про це дізнається. За порадою Федора дівчина вирішує втопити дитину вночі:

«Она роток затикала та й швидко побігла,
А відти си завернула, на колінах лізла.
Але она його вергла у студену воду» [2, с. 197].

Тіло дитини знайшли рибалки та оповістили про це пана. Варвара захворіла від студеної води, а її чоловік Дмитро викупив її з тяжкої неволі. Жінка-вбивця залишилася непокараною і не відчувала ніякої провини за тяжкий гріх. У пісні «В нашім селі сталася новина» винну жінку також не покарано. Жінка, вбивши свого чоловіка, збрехала його братам, що він пішов на полювання, а кров, яку вони помітили, залишилася від забитого каплуна:

« – Невістице ма люба!
Десть нам братця поділа?
– Пішов на лови,
Там єго катови.
– Ми тепер із лів ідем,
Свого братця не ждем.
Невістице ма люба,
З кого кровця фуркнула?
– Я забила каплуна,
З него кровця фуркнула» [2, с. 211].

В українській народній пісні «Ой горе тому, а лебедика самому» ми дізнаємося про те, що дівчина народила мале дитя. Через цю дитину мати прокляла свою доньку. З відчаю, дівчина вирішує втопити своє немовля у Дунаї:

«А й, із родивши, та й у китайку сповила,
А сповивши(та) на Дунай-річку однесла» [1, с. 67].

Кинувши дитину до води, дівчина йде гуляти з молодицями, зовсім не відчуючи своєї провини за тяжкий злочин:

« – Пливи, пливи, та, мале дитя, ріками,
А я піду та й погуляю з дівками» [1, с. 67].

У пісні «Ой ковалю, коваль-коваленку» у коваля запитують чому він вранці не кує залізо. Від нього дізнаємося про те, що його дівчина опівночі в криниці утопила свою дитину:

«Із вечора дитя спородила,
А в півночі в криниці втопила» [1, с. 68].

Після скоєного дівчина просила Бога, щоб ніхто не дізнався куди вона ходила і від кого це немовля. Полюбивши вдовиного сина, думала, що щаслива буде. Але в житті сталося по-іншому:

«Я любила вдовиного сина,
Я думала, що буду щаслива,
Я думала, що буду щаслива,
А я щастя в криниці втопила» [1, с. 69].

Убивство Гриця наявне не тільки в баладах, а й в українських народних піснях. Наприклад, у пісні «Ой не ходи, Грицю» парубок не послухався порад матері, а дівчина у вівторок зварила зілля та вбила Гриця:

«У неділю рано зіллячко копала,
А у понеділок пополоסקала,
Прийшов вівторок – зіллячко зварила,
А в середу рано Гриця отруїла» [1, с. 129].

У четвер його не стало, а поховали у п'ятницю. Дівчина зізналася матері, що все це через ревності. Не хотіла ділити своє кохання з іншою. Тому, вирішила, що він нікому не дістанеться:

«Нехай же не буде ні тій, ні мені,
Нехай достанеться Гриць сирій землі» [1, с. 129].

Дівчина йде на вбивство заради помсти і у пісні «Ой на горі жито»:

«Ой, на горі жито, там козака вбито,
Червоною хустинкою,
Личенько прикрито» [1, с. 185].

Після злочину дівчина промовила до вбитого:

«Оце ж тобі, серце, така розплата:
Було б тобі, козаченьку,
Нас двох не кохати» [1, с. 185].

Дівчина причетна до смерті Івася також у пісні «Гей, у місті та й у Львові». Покликавши до себе, вона пригостила його склянкою меду та вином:

«Ой дала я склянку меду,
А другу вина:
«Випий, випий, серце Йвасю,
Щось ти маю дати!» [3, с. 39].

Матері парубок сказав про те, що був у Марусиній хаті. Після спілкування з дівчиною Івась готується померти:

«Ой був же я, моя мати,
В Марусиній хаті,
Дала мені чари пити,
Треба умирати» [3, с. 39].

З пісні ми лише дізнаємося про сам факт отруєння. Не зображено і що відчуває вбивця після скоєного.

У пісні «Летів ворон через сад зельоний» знову оспівано отруєння молодика:

«Вона, шольма, його отруїла
Та й стала його питать» [4, с. 75].

Поштовхом до вбивства стала зрада парубка. А помста дівчини стає логічним фіналом. Перед смертю вона запитала де його краще поховати.

Козак сказав, що хоче бути похованим там, де сходяться три шляхи:

«Один шлях на Московщину,
А другий же на Сибір,
Третій шлях же до річки Дунаю,
То й там мене поховай» [4, с. 75].

Наявні згадки про вбивства і у піснях про кохання: «Ой ти, дубе кучерявий, лист тобі рясний», «У містечку Берестечку», «Прийшов козак до дівчини та й став на порозі» молодиця отруєє козака. Так, наприклад, у першій – немає детального опису самого процесу вбивства, а говориться лише про його результат:

«Ти ми дала чари з'їсти в пшеничнім пирозі.
В їднім розі йа в пирозі рута тайка глина,
В другім розі йа в пирозі свіжейка трутина» [2, с. 202].

А в пісні «У містечку Берестечку» присутні і деталі вбивства, і мотиви. Спочатку Марися покликала Яся до себе вечеряти та пригостила пивом, де була й отрута. Коли він прийшов додому, то сповістив матір, що невдовзі помре:

«Як мі дала шклянку пива, мушу умирати.
Ой хорий я, моя мамцю, ой хорий я дуже,
Пішли мені по хлопчики, бо я умру уже» [2, с. 203].

Передсмертним бажанням парубка було прохання поховати його у білій сорочці. Після похорону Марисю взяли до неволі та почали бити для того, щоб зізналася у скоєному.

У пісні «Прийшов козак до дівчини та й став на порозі» Івась помер від отрути, схованої у пшеничному пирозі:

«Она єму чари дала в пшеничнім пирозі.
В єднім розі у пирозі ружа та й калина,
В другім розі у пирозі лютая гадина» [2, с. 203].

Повідінка Марисі дивує своєю цинічністю. Вона навіть хотіла подивитися на Івася, коли його везли до могили, та її не пустила мати:

« – Не пущу тя, [моя] доню, д' ньому ся дивити,
Він був красний і білявий, лиш було з ним жити» [2, с. 204].

Отже, як бачимо, жінки в українських народних піснях, найчастіше, йдуть на вбивства за таких причин. Це: безвихідь («Пісня про покритку, що втопила дитину», «Ой горе тому, а лебедику самому», «Ой ковалю, коваль-коваленку»); ревності («Ой не ходи, Грицю»); помста («Ой на горі жито», «Летів ворон через сад зельоний», «В нашім селі сталася новина») та кохання («Гей, у місті та й у Львові», «Ой ти, дубе кучерявий, лист тобі рясний», «У містечку Берестечку», «Прийшов козак до дівчини та й став на порозі»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Українські народні пісні з нотами. Чом ти не прийшов / Упоряд. Г. І. Ганзбург. – Харків : Фоліо, 2012. –286 с.
2. Українські народні пісні в записах Володимира Гнатюка. – К. : «Музична

Україна», 1971. – 323 с.

3. 232 найпопулярніші українські народні пісні. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 400 с.

4. Українські народні пісні з нотами. Засвіти свічу восковою / Упоряд. Г. І. Ганзбург. – Харків : Фоліо, 2003. – 286 с.

Тендітна Н. М., Слепцова В. Ю.

**ХУДОЖНІ ВАРІАНТИ СМЕРТІ В ІТАЛІЙСЬКИХ
НАРОДНИХ КАЗКАХ**

У казках усіх народів світу одним із центральних образів постає образ Смерті. Розглянемо художні варіанти смерті в італійських народних казках. Це може бути як конкретна постать (на підтвердження персоніфікації образу Смерті говорить і той факт, що в італійських народних казках вона завжди пишеться з великої літери), так і численні її прояви через деталі – побутові, релігійні, ритуальні та національні. Цікавий і той факт, що Смерть в італійській казках буває як чоловічого роду: «Я – Смерть! Тепер-то я тебе поймал!» [2, с. 125]. Так і жіночого: «по дороге прошла Смерть. В одной руке у нее было черное знамя, в другой – коса» [1, с. 204].

Герої італійського казкового епосу неодноразово зустрічаються зі смертю, а тому вони перед небезпекою складають заповіти: «Ці бажання бувають досить різноманітними: «Я, умираю, сынок... Когда твои сестры станут невестами – выдай их замуж за первых встречных» [1, с. 145].

Про миттєвість та несподіваність смерті свідчать і обірвані фрази героїв у останню хвилину: «– Все... моя жена... – И умер» [1, с. 166].

Часто зустрічаються і діалоги героїв із Смертю: «Трактирщик постарел, и однажды пришла к нему Смерть. Он ей сказал: – Ничего не поделаешь, идем. Но послушай, смерть: прежде, чем отправиться с тобой, я хочу выпить вина...» [2, с. 169].

Дають герої і розпорядження перед смертю, роздають майно: «А оставитъ я вам могу только три четверика денег... Каждому из вас достанется по четверику, а дальше как кому повезет» [2, с. 103]. Героїв казок весь час не полишають і роздуми про смерть: «у меня есть все, однако очень грустно, когда у тебя все есть, а ты должен умереть и оставить все это» [2, с. 71].

Читаємо як про дотримання ритуалу поховання: «все они были печальны и одеты в траур» [2, с. 8]; «Эту ночь будешь читать молитвы по покойнику» [2, с. 88]; «отнесли... мертвеца в церковь. По обычаю он должен был пролежать там всю ночь в незакрытом гробу» [2, с. 98]; «На рассвете послышалось пение: «Miserere mei» (Начало погребальной католической молитвы: «Помилуй мя...»)» [2, с. 22]. Цікавий ритуал описано у казці «Раскрасавец»: «Все, кто проходил мимо, клали на гроб монету... После смерти у этого человека осталось много долгов... а тут такой обычай: того,

кто не заплатил своих долгов, не хоронят. И пока милостыня не достигнет суммы его долга, покойника нельзя хоронить» [2, с. 47].

Так і недотримання ритуалів за певних обставин: «Сколько отец ни старался вытащить мертвое тело сына, но так и не смог. Тогда от испуга, что разбойники, вернувшись, найдут и его, он отрезал сыну голову и унес с собой» [1, с. 90].

Почасти подія смерті виступає і як найвища доблесть людини, її тест на мужність, хоробрість: «Я сам не раз видел, как утром к замку направляется похоронная процессия с гробом для храбреца, который отважился провести там ночь» [2, с. 20]; витривалість та порядність: «угольщик обманщик и что не он убил Дракона, а тот юноша, который сейчас придет во дворец» [2, с. 10].

Спостерігаємо і різні емоційні прояви героїв під час описів вбивств і смертей близьких та рідних: «Девушка так горевала, что заперлась в своей комнате и ни за что не хотела оттуда выходить» [1, с. 150]; «братья догнали ее и без всякого сострадания убили» [2, с. 16].

Поштовхом до вбивства стають різноманітні причини: ревності: «его обуяла ревность, он выхватил саблю и зарубил обоих» [2, с. 16]; цікавість: «И каждому, кто заговорит о смерти принца, грозила смертная казнь» [2, с. 32]; порушення умов: «Если хоть что-то одно она не сумеет выполнить, и ей, и тебе прикажу отрубить голову» [2, с. 60]; борги: «Отдавай нам наши деньги, не то мы тебя убьем» [2, с. 120]; відсутність професійної майстерності: «Король отрубит голову тому, кто не сможет вылечить его дочь» [2, с. 128]; розголошення таємниці: «Если русалка об этом узнает, мы оба погибли» [2, с. 40]; випробування: «всем женихам он предлагает сначала три условия, а тем, кто не может их выполнить, велит отсечь голову» [1, с. 148]; розголошення таємниці: «Если русалка об этом узнает, мы оба погибли» [1, с. 148]; помста: « – Джанина, ты надо мной насмеялась! Помнишь, как ты воровала у нас ужин? Помнишь, как ты выбросила меня из окна, и я разбил себе голову?..Он поднял меч и вонзил его в грудь...» [1, с. 196].

До смерті також призводить: переляк: «Оглянулся, увидел свою тень да так испугался, что тут же умер» [2, с. 22]; прокляття: «Пусть ей понравится сивая лошадь, в этой лошади она найдет свою гибель!; Пусть ей понравится черный щенок – она возьмет его на руки, и ее постигнет смерть!; Пусть она умрет в первую брачную ночь, когда в ее спальню вползет огромная змея!» [2, с. 58]; спрага: «Юноша зачерпнул воды и в пригоршне протянул девушке, но красавица уже умерла» [1, с. 130]; туга: «мать, потеряв надежду дождаться его, вскоре умерла» [1, с. 158]; заздрість: «За свою зависть пришлось ему поплатиться головой» [1, с. 177]; правдиві свідчення: «– Ваше королевское величество, я вам скажу всю правду... А теперь...казните меня» [1, с. 177].

Інколи тільки через смерть можна досягти бажаного результату: «Нужно... убить спящую змею...И тогда вновь из источника польется золото-серебро» [2, с. 21]. Або пропонуються варіанти загибелі: «Ведь лучше броситься со скалы, чем умирать с голоду» [2, с. 49].

Описуються і різні знаряддя вбивства: «А как глаз она скосит, так ты замертво лежишь» [2, с. 24]; «попила ядом еду» [2, с. 43]; «выхватил из цветов кинжал и убил ее» [2, с. 43]; «Схватил гасильник, стукнул пономаря по голове и убил его» [2, с. 88]; «Михаил-архангел отрубил Королеву голову» [2, с. 140].

Та різновиди смерті: «уморил ее сына» [2, с. 34]; «На виселицу Королеву и повивальную бабу» [2, с. 40]; «Давай поступим так: подожжем дворец, все погибнут, и Король с ними» [2, с. 41]; «оступилась и полетела в пропасть» [2, с. 45]; «с такой силой ударил по мухе кулаком, что убил Судью» [2, с. 91]; «капитану прикажите оставить его в открытом море одного. Пеппи утонет...» [2, с. 135]; «Молодой муж исчез на кладбище, а его жена умерла от горя» [2, с. 145]; «все одиннадцать братьев утонули» [1, с. 199].

«Замовники» вбивств часто вимагають виконання певних ритуалів: «отвести немую подальше, убить, а ее одежду принести обратно» [2, с. 38].

Наявні у казках і вказівки на смерті героїв, які перебувають між собою у різних стосунках: «у Королевы умер сын» [2, с. 32]; «Моя госпожа, я должен вас убить» [2, с. 38]; «свекровь уморила моего ребенка» [2, с. 40]; «у вас умер муж, у меня жена» [2, с. 45]; «приказал отвести дочь в лес и убить» [2, с. 75].

Згадуються також смерті героїв різних за віком: «Когда Мудрой Катерине было шестнадцать лет, мать ее умерла» [1, с. 150]. Хоча точна вказівка на вік часто відсутня. Дізнаємося про це із відповідних слів, якими характеризують померлих: «Старушка тотчас обуглилась» [1, с. 203]; статевою приналежністю: «Вскоре умер его отец, и он остался один» [1, с. 203]; родом занять: «они убили колдунов» [2, с. 33]; «Главарь и пять разбойников были убиты» [2, с. 39].

Звичними є вбивства і в межах однієї родини: «Так отец приказал вам отвезти меня и убить?» [2, с. 66]. Та декілька одночасних смертей у одній родині: «мать... умерла со злости. Умерла и дочь от того, что ей пришлось жевать пиявку» [1, с. 144].

Неодноразово зустрічаються як самогубства. Причиною яких може бути нерозділене кохання: «он вытащил другой кинжал и убил себя» [2, с. 43]. Або відчай: «Этот игрок потерял все свое состояние... В отчаянии он пронзил себя кинжалом» [1, с. 201]. Так і масові вбивства: «Войско братьев-предателей было разбито» [2, с. 46]; «поругались с женами и закололи их» [2, с. 121].

Та заміну однієї смерті іншою: «Тогда... мы убьем собаку и отнесем

ее сердце хозяину. А вы, господин наш, бегите» [2, с. 66]. Чи можливість обрати власну смерть: «Сама выбери себе наказание...– Пусть вымажут меня соломой и сожгут на площади» [1, с. 134].

Навіть імітація смерті з різною метою: налякати племінника: «священник приказал пономарю лечь в гроб, притвориться мертвецом» [2, с. 88]; але найчастіше – втекти від боргів: «как же он заплатит за одежду, когда за душой ни гроша? Бедняк Джуфа решил притвориться мертвым...при этом сложил руки крестом и вытянул ноги, как подобает настоящему покойнику» [2, с. 98].

Так і пошуки безсмертя: «Пойду-ка поброжу по свету да поищу страну, где люди никогда не умирают» [2, с. 122]. Так, герой із казки «Страна, где люди никогда не умирают» декілька разів зустрічається із людьми, які пропонують йому залишитися з ними, адже час, відведений їм для життя доволі довгий. Наприклад: «Пока я не срублю весь лес моим садовым ножом, я не умру» [2, с. 122]. Але йому цього було замало. І тоді він укладає угоду із самою Смертю. Вона йому пропонує: «возьми моего белого коня...Но запомни: ни в коем случае не сходи с него – как только сойдешь, тотчас умрешь» [2, с. 124]. Але смерть виявляється набагато спритнішою: «Так пришлось умереть и этому юноше» [2, с. 125].

Великі надії покладаються у казках і на чудодійні ліки від смерті. Так, у казці «Саламанский виноград», панацеєю виступає звичайнісінький виноград: «Одна виноградаина возвращает к жизни умирающего» [2, с. 80]. А у казці «Бела, как молоко, румяна, как кровь» – гранат: «стоило умирающему съест один гранат, как он тут же выздоравливал» [1, с. 132]. І не дивно, адже незвичайним є і сам спосіб появи таких рослин: «Голубка умерла, но капелька ее крови упала в сад, и на этом месте выросло гранатовое дерево» [1, с. 132].

Та втеча від смерті, як перетворення із одного стану існування в інший: «На землю упала капля крови, а девушка умерла. Но капля крови превратилась в голубку. Голубка взмахнула крыльями и улетела...» [1, с. 130].

Герої ідуть і на хитрість із Смертю: «Сделай милость, залезь в бутылку и вынь муху. – Только-то! – ответила Смерть и вошла в бутылку. Трактирщик быстро заткнул бутылку пробкой. – Оставайся там, где есть!» [2, с. 169]. Але одночасно із цим змальовуються і картини майбутнього без Смерті: «на земле с тех пор никто не умирал, и повсюду бродили старики с белыми бородами до земли» [2, с. 169].

Наявні в італійських народних казках і варіанти потойбіччя з імовірними мешканцями: «У меня умер муж, и священник мне сказал, что он поднялся в рай» [2, с. 81]; «Хромой дьявол, как всегда, находился в преисподней. Мужчины умирали и прямоком попадали к нему» [2, с. 126].

У казці «Три сироты» подається навіть детальний маршрут до

потойбіччя: «Господь Бог сказал ему: обрыв – это дорога в ад; река – слезы моей Матери, красная вода – кровь моих ран, лес – шипы моего венца; человек, что стеблем овса рубил дерево – Смерть; огненная арка – ад...» [2, с. 1].

Крім того, потойбічні істоти та чаклуни вміють керувати своєю смертю, ховати її від стороннього ока. Тому щоб убити їх, потрібно суворо дотримуватися певних інструкцій, які зберігаються у суворій таємниці: «Чтобы убить меня, нужен лев, который победил бы черного льва в моем лесу. Если черного льва убить, из него выскочит черная собака, и догнать ее сможет только самая быстроногая собака в мире. Из убитой черной собаки вылетит черный орел... В черном орле – черное яйцо. Кто разобьет это яйцо о мой лоб – выпустит из него мою душу, и я умру» [2, с. 36]. Казка «Петрушечка» повіствує про загибель чаклунок: «Смотри... сколько огоньков. Это души колдуний, давай их потушим! – И они стали дуть на огоньки. Погаснет огонек – в доме умрет колдунья» [1, с. 114].

Так, у казці «Одна ночь в раю» герой потрапляє на «екскурсію» до раю. Керує ним проста людська цікавість. Ось які видіння постали перед ним: «хрустальный дворец с золотыми дверями, в котором ангелы играли на музыкальных инструментах, блаженные танцевали, а сам Святой Петр музицировал на контрабасе...сад, в котором деревья были покрыты не листьями, а разноцветными поющими птицами...луг, где танцевали ангелы, веселые и нежные, как влюбленные...Живой не мог насмотреться на звезду. И еще он знал, что в раю в реках вместо воды течет вино, а берега из сыра» [2, с. 144]. Але подібна інформація має залишитися таємницею для всіх земних мешканців: «Так он и умер, не рассказав о том, что видел в раю» [2, с. 145].

Натомість у казці «Мать Святого Петра» розповідається на конкретному прикладі про те, що потрапити до пекла досить легко. Описуються і страждання грішників: «О-ой! Видишь, как меня поджаривают!» [2, с. 170].

Надмірна цікавість героїнь із казки «Серебряный нос» скеровує їх до пекла: «Девушка... схватила всю связку ключей – и прямо к запретной двери. Но едва она приоткрыла ее, как оттуда вырвались языки пламени и клубы дыма: там, в огне и дыму, корчились обреченные души» [2, с. 25].

А от герой казки «Четырнадцатый» потрапляє до пекла із-за небажання господаря заплатити йому за роботу: «Едва Четырнадцатый спустился в ад, как четырнадцать чертей с оскаленными зубами накинулись на него» [1, с. 136].

Акцентується увага в казках і на невідповідність земного та потойбічного часу. Так, якщо герой із казки «Одна ночь в раю» перебував із померлим товаришем у раю декілька годин, то за земним літосчисленням пройшло триста років. Щоб підкреслити правдивість цих

слів подають опис місцевості до цієї пригоди та після неї: «Живой выбрался из могилы и не узнал кладбища: полным-полно памятников, статуй, деревья стали высокими. Вышел он с кладбища и на месте кое как слепленных хибарок увидел высокие дома. Всюду ходили трамваи и ездили автомобили...И почему так странно одет народ?..» [2, с. 144].

Але як би герої не намагалися перемудрувати Смерть, втекти від неї, відкупитися чи сховатися, фінал в решті решт для всіх один: «Все должны попасть в мои руки, спасения нет!» [2, с. 125].

ЛІТЕРАТУРА

1. Итальянские сказки : [пер. с ит. Итало Кальвино]. – Висма : «Красный пролетарий», 1991. – 207 с.

2. Хитрый Камприано. Итальянские сказки: [пер. с ит. Н. Сухановой]. – М. : Прогресс – Пермь : Урал – Пресс, 1993. – 176 с.

Тендітна Н. М., Смірнова Н. Є.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗКРИТТЯ ТЕМИ ГОЛОДОМОРУ В РОМАНАХ Є. ПАШКОВСЬКОГО

XX ст. багате не тільки досягненням і тріумфами... Саме у ньому майже буденним явищем стала загибель мільйонів людей. Але вони гинули не тільки на полях битв. Починаючи з революції ставали жертвами «білого» і «червоного» терору, безслідно гинули в сталінських кулагах як «вороги народу», вимирали цілими селами під час жорстокого голодомору.

«Людина завжди знаходиться в центрі уваги художньої літератури. Але відмінні риси літератури XX ст. – глибинне усвідомлення трагедійності людського буття, яка часто сприймалася як його абсурдність і безсенсовність, а також пошуку духовних джерел активного, життєстверджуючого ставлення людини до дійсності», – говорить Р. Арцішевський [1, с. 31]. Тому не дивно, що саме тема смерті стає у літературі XX ст. найактуальнішою.

Роман У. Самчука «Марія» був написаний вже у 1933 р. – одразу ж після страшної трагедії, по «гарячих слідах». Безліч свідчень, зруйнованих доль, людських переживань, розкрилась перед письменником. А близькість описуваних подій надала йому змогу більш досконаліше проаналізувати психологічну глибинність «голодової смерті». Як писав Г. Костюк: «...його творча уява з неймовірною правдивістю наблизилася читачів до тієї безпрецедентної трагедійної події. Він дав твір великої життєвої і мистецької правди» [5, с. 205].

«Я ставив і зараз ставлю собі досить, як на письменника, виразне завдання: хочу літописцем українського простору в добі, яку сам бачу, чую, переживаю... Хочу бути свідомим їх буття, щоб їх стопи не затерлися на цій землі, щоб їх дух не розвіявся в часі й просторі», – коментує свій творчий задум У. Самчук.

Проте не зменшується від цього художня творчість творів, написаних у кінці ХХ ст. сучасним українським письменником – Є. Пашковським. Звичайно він не володів у такій кількості матеріалом «з перших уст», але на час написання його романів було оприлюднено безліч документальних фактів, дійсних причин голодомору, крім того, як він пише у романі «Щоденний жезл»: «...деякі деталі я одержав від санітарів і можу гарантувати правдивість» [10, с. 166]. Тому творче завдання Є. Пашковського – розкрити «що таке голод – і як то велось народам, що доживались до нього...» [10, с. 452–453]. Крім того автор вбачає не випадкову єдність голодомору 1933 року та Чорнобильської катастрофи, після якої і був написаний «Щоденний жезл».

Є. Пашковський в романі «Щоденний жезл» пише також про світові борги України – «...виявляється ми невчасно проплатили транспортні послуги, кораблі й ешелони, якими звідси вивозили пшеницю в голодний рік!» [10, с. 13]. Але чи знали про це ті померлі матері...

У романі Є. Пашковського смерть зображено як живу істоту: «...ось кінь чалий. А той, хто на ньому сидів, на імя йому Смерть» [8, с. 101]; «...в смерті коса під пахвою, коса обмотана мішком з-під муки» [4, с. 98]; «...смерть заспівала колискову» [8, с. 104].

Крім того спостерігаємо і часту заміну слова «смерть» – «брикнувсь» [9, с. 24]; «Марфу суху, згорбатілу при стіні знайшли люди» [9, с. 2]; «брикнувсь» [10, с. 116]; «заклякали» [9, с. 37]. Є. Пашковський порівнює зі смертю також продзагонівців, бо «вінками з волошок уквітчували голови» [8, с. 100]. Спричинено це, на нашу думку, намаганням автора найбільш правдиво відтворити страшні картини голодних смертей.

Сповнені твори письменника і роздумів, що таке голод. У розумінні Є. Пашковського «голод» – це «коли люди на стовпах розвісили образи, а зморшкуватий підліток, йдучи з чавунним бемкало, викрикував імена мертвих...» [4, с. 87]; «коли кагати конфіскованої картоплі згнили за станцією й перетворились на місиво черв'яків...» [4, с. 87]; «коли з полів трупним смородом віє...» [4, с. 88]; «коли вимерзає страх і всередині стільки крику, що хочеш послухати людський голос...» [4, с. 89].

Зображується в романах голод і очима очевидців: «...набачився страхотняви; на станції четверо німечних людей заліплювали подорожником вавки з тухлятиною... голодні допалися до вошин у дуплі, рій обліплював лица, потім зривали дрантя з плечей, рачкували, чорними нігтями до крові дерли животи...» [9, с. 44]; «...бідолашний Микола, сусідський парубок, каже, цюцю, однесеньке мочене яблуко дайте, звідки, голубе, свої діти оно млявіють, з ніг тухлятина тече...» [8, с. 103].

У романі «Вовча зоря» – бабця пише в товстому зошиті про голодуху [8, с. 109]. Тобто поняття голоду репрезентується очима жінки похилого віку.

Вражає у творах письменників і змалювання байдужого ставлення до померлих – відсутністю ритуалів поховання, насіння трауру, жалю, залишаються не відспіваними могили: «Село на пні полягло, нікому й поховати по-християнські» [8, с. 105]. Читаємо і про знущання над померлими – «дідуньо й бабця по дорозі злягли, з вагона викинули...» [8, с. 101]. На думку автора можлива причина відсутності ритуалів полягає в тому, що «чорна німіч збезлюднілого села нагадує про моровицю, нікого немає» [4, с. 94].

Едгар Морен зазначав, що існує зв'язок відношень людини до смерті та її самопізнанням, індивідуальністю [2, с. 295]. А в часи обезцінення людини та її життя, її повного підпорядкування державі й суспільству не дивує той факт, що безліч погребінь залишаються на «милість» природи. У романі «Щоденний жезл» Є. Пашковський розповідає про «...сотні трупів, підібраних вилами на вулиці...мертвих поклали, як купу шмаття, в болото, в людські нечистоти...» [10, с. 166], бо смерть осмислюється ним як божевілья, що стало повсякденним.

Важливі спостереження письменника і про відсутність людяності, в так званих граничних ситуаціях, коли людина перебуває між життям і смертю. Саме в таких ситуаціях, коли вона повинна прийняти життєво важливе рішення і здійснити вибір, який не може визначитися загальноприйнятими нормами, і проявляють ті найважливіші якості, що складають її сутність. Письменник замислюється над тим, чому одні люди, навіть напівмертві від голоду, залишаються добрими і чуйними, порядними, особистостями, а інші приймають звірячу подобу?

В. Лебедев зазначає, що «великого значення діяльності під час небезпеки для життя має мета, яку ставить перед собою людина» [6, с. 232]. Яскравого звучання набуває у зв'язку з цим мотив материнства – будь за що врятувати життя своїй дитині. У Є. Пашковського читаємо як «одна дитина ссала молоко з грудей мертвої матері...» [10, с. 166], тобто навіть померла мати передає частину себе для продовження дитя дитини...

А яку мету переслідували інші? Вони «...йшли старцювати до Києва, сунули за лісовими ягодами, брели на шахти, клигали топились без сторонніх очей» [3, с. 335]. Але не всім щастило вирватись із цього пекла, бо «за містом війська відстрілювалися від голодних селян» [8, с. 110].

Та не для всіх смерть була страхіттям. Описує Є. Пашковський і тих, які мали з неї своєрідний «прибуток» – «одному краще не вештатись, ковбасники ловили люд» [9, с. 44]; «...цигани час од часу обкрадали вимерлі села» [3, с. 335]; «дають закусити і випити тому, хто підбирає покійників на мотовилах» [4, с. 92].

Велике емоційне навантаження на читача справляють детальні описи покійників та смертей у романах: «Марфа впізнала сокиру й Василеву на

тім'ї проламану голову... братова й п'ятеро дітей спухли, померли на Фомину неділю... Марфу суху, згорбатілу при стіні знайшли люди, поховали...» [9, с. 45]; «...в бараках «холодної гори», в будах, на сіні конає понад вісім тисяч осіб... опухлих перевозять товарним поїздом і залишають там» [10, с. 166]; «А люди сунуть, хто куди бачить втікає, тухлятина тече, ноги світяться, – божечко страхтнява, гірша війни. Іде, іде, коли брик. Повз шляху як соломи застелено» [9, с. 24]; «...і якось Валя побачила... тітку, що закові зла в канаві...» [3, с. 335]; «...згадувала подерті нігтями, одутля від тухлятини, примерзлі до столу обличчя покійників» [3, с. 336].

У Є. Пашковського тема смерті розкривається також у переживаннях персонажів, їхніх розповідях, спогадах: «...помню, виміняна на вінчальні обручки борошно у торг ситі, хліб по світлиці пах під рушником, дітлашня пооб'їдалася, ревма, ревла, а Степан їх лякав, що другого разу вивезе на продаж...» [9, с. 34].

Короткими реченнями письменник передає глибину трагедії – «школа закрилась, бо вимерли вчителі» [3, с. 334]. Але й не одне життя вдалося врятувати завдяки тому, що у хвилини особливої небезпеки людина здатна приймати важливі рішення: «...тітка накинула на Валині плечі свитку: стрінеш батька, напитаєш на хуторі маму, чого доню, лежачи, смерть приймати...» [3, с. 333].

Тема смерті передається і через фольклорні відступи: «...танцюйте, цюцю, все одно Сталін і Троїцький украли хліб сирецький» [9, с. 45].

Р. Моуді стверджував, що страх перед смертю є нашою особистою і найбільшою тривоною. «Це межа, яку ми ніколи не здатні перетнути», – вважає він [7, с. 241]. Але під час великих трагедій настають такі моменти, коли ляку перед смертю не існує. Підтвердження цьому є рядки з роману «Осінь для ангела» – «приреченість майже звільнила від страху» [4, с. 102].

Мертвою у творах змальовується навіть природа навкруги: «мертва околиця, де мовчать собаки» [4, с. 88].

Є. Пашковський описує також стан голодної людини, яку переслідують запахи їжі – «... мені ще стіл пахнув житньою мукою... пахнув копченими ковбасами... дереунами в макітрі...» [8, с. 104].

Важливою для розуміння стану напівмертвої людиною має їжа, яку вона споживала – «...згадував того замерзлого, подовбаного воронням, посіченого дробинами зайця, котрого сирим зжував пару неділь тому, потовк на камінні ребра й ... смоктав холодний кістковий мозок...» [4, с. 91]; «скубла їстівний рогоз» [4, с. 333]; «...повизбирую в рівчаку за форсингом, хвости і голови з оселедців... на камінні перетовчу...» [8, с. 107].

Асоціюється зі смертю у творах і пори року. Де осінь і зима – це смерть, а весна – надія на життя: «скорій би поспіли медові грушки» [4, с. 92]. У Є. Пашковського – «голодна пора

заходила» [3, с. 333]; «пори року покинули світ» [3, с. 335]; «ніщо не вістувало ні осінь, ні зиму, не весну, час розчахнувся...» [8, с. 105]; «зима, літо, осінь, зіллялися в один роз'ятрений біль» [4, с. 90].

Звертається письменник і до рефлексивно від чуттєвого втілення екзистенціалу смерті – найчастіше це трупні запахи: «сморід мертвяків» [8, с. 103]; «трупним смородом віє» [4, с. 88].

Підсумовуючи, зазначимо, що цими творами письменник порушує проблему насильницької смерті, стоїть за її відміну, за утвердження будь-яких обставин і причин життєствердних, вітаїстичних принципів.

З погляду вітаїстичної точки зору можна потрактувати, наприклад, епізод з роману «Вовча зоря» Є. Пашковського : «...бабця розказувала, як вкрала у мертвої біля торсину тлумак із хлібом» [8, с. 110].

Отже, наше дослідження – це один із багатьох ключів до розуміння основних мотивів смерті в українській літературі ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцішевський Р. А. Людина і суспільство. Розділи з підручника. Розділ IV. Людина в сучасному світі. Тема 41. Доля людини в ХХ столітті // Трибуна. – 1992. – № 8. – С. 29–31.
2. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – М. : Прогресс, 1992. – 526 с.
3. Вечера на дванадцять персон: Житомирська прозова школа / Упор., передм., літ.ред. В. Даниченко. – К. : Генеза, 1997. – 544 с.
4. Десять українських прозаїків. Десять українських поетів / Упор., передм., бібліогр., літ.редаг. В. Медвідя. – К. : Либідь, 1995. – 162 с.
5. Костюк Г. Образотворець «времени лютого»: Улас Самчук // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: В 4-х т. – К. : Рось, 1995. – Т. 2. – 719 с.
6. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психологическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : Учебник / В. И. Лебедев. – М. : Юнити-Дана, 2001. – 431 с.
7. Моуди Р. Возвращение назад. Снова о жизни до жизни и встречах после смерти / Р. Моуди. – М. : Вече, АСТ, 1997. – 416 с.
8. Пашковський Є. Вовча зоря : Роман / Є. Пашковський. – К. : Молодь, 1991. – 216 с.
9. Пашковський Є. Свято : Роман / Є. Пашковський // Дніпро. – 1989. – № 10. – С. 4–52.
10. Пашковський Є. Щоденний жезл / Є. Пашковський. – К. : Генеза, 1997. – 71 с.

Терещенко В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА У ШЕСТИРІЧОК

Якість, ефективність навчання і виховання підростаючого покоління зумовлені всією вчительською діяльністю, під час якої має бути забезпечений високий науковий рівень викладання будь-якого предмета.

Величезне значення в процесі навчання має саме система

початкової освіти. Завдання, що їх ставить нині перед школою життя, мають бути виконані, тому найважливішу роль у цьому має відігравати активна і висококваліфікована праця вчителя. Слід розв'язати передусім питання про грамотність учнів, а правильне і красиве письмо і є однією з важливих передумов розвитку навичок правопису.

Уміння писати гарним почерком, тобто графічні навички кожного із нас формуються в процесі навчання і стають непомітними, механічними. Хіба ми думаємо, як переставляти ноги, коли йдемо? А коли пишемо, хіба міркуємо над тим, що букви складаються з окремих елементів, а поєднання їх у слові є нижнім, верхнім і середнім? Справді, почерк – це надзвичайно стійке, індивідуальне уміння. Додам: дуже важливе уміння. Він багато чого розповість тим, хто ним цікавиться. За почерком впізнають людину, тобто написані літери розкажуть, що цей твір може належати тільки, наприклад, відомому поетові В. Сосюрі чи славнозвісній поетесі Ліні Костенко. Так, почерк – це візитка кожного із нас. Сучасні психологи навчилися за почерком визначати навіть характер, здібності і нахили людини.

Серед багатьох проблем сучасної початкової школи однією з найбільш складних і актуальних є формування у найменших першокласників навичок письма.

Навчання письма – складова частина загальної програми з рідної мови. Її не можна розглядати ізольовано. Вона знаходиться у тісному взаємозв'язку з навчанням читати, з розвитком усного і писемного мовлення, від неї залежить грамотність і в кінцевому результаті культура писемного мовлення людини.

Каліграфія – це уміння писати рівним, чітким почерком. Графічні навички формуються в процесі навчання і переходять поступово в непомітні механічні дії кожного з нас. Коли ми пишемо, то вже не задумуємося над тим, звідки почати писати букви, як її з'єднати з іншою. Але ці механічні дії виробляються поступово. Проте опанування цих навичок не дається дитині відразу. Вона стикається з певними труднощами, одна з них – неузгодженість у роботі м'язів руки і очей. Учитель має забезпечити посилене навчальне навантаження тим учням, які певною мірою вміють читати й писати, а також надати індивідуальну допомогу менш підготовленим. Цей процес вимагає ще більшої уваги відносно дітей з особливими вадами розвитку. Адже крім знання нормативно-правової бази навчально-виховного процесу перед сучасним учителем постає питання про якісну освіту кожної дитини, не залежно від її розумових, психічних і фізичних здібностей, соціального статусу та моральних якостей.

У психічному розвитку дитини рухи руки мають особливе значення, вони починають розвиватися досить рано. Будучи немовлям, дитина легко маніпулює з предметами та іграшками, хоч рука її ще

недостатньо рухома, рухи некоординовані, не точні. Виходячи з цього, існує продумана система вправ, яка допомагає готувати руку дитини до письма.

Педагогічна практика нагромадила чималий досвід навчання дітей грамоти і письма з 6 років (у Чехії, Франції, Італії, Швейцарії, Австрії, США) і навіть з 5 років – в Англії. У нашій країні вже кілька тривалих період часу до школи приймаються діти шестирічного віку. Крім того, підготовка руки до письма відбувається ще у дитячому садку у вигляді різноманітних вправ на удосконалення моторики рук: розчерків, малювання, ліплення, плетіння бісером. Але не всі діти, які сідають за парти, відвідували дошкільні навчальні заклади. Тому під час навчання першокласників грамоти і правопису вчитель стикається з багатьма нерозв'язаними питаннями, що пов'язані головним чином з неоднаковим розумовим розвитком і підготовкою дітей. За таких умов виникає необхідність врахування цієї різниці в розвитку мислення дітей, пам'яті, уваги, вміння слухати й бачити, писати.

Над уникненням труднощів в каліграфії працювали багато вчених. Д. Б. Ельконін вважав, що «у дошкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає в тому, що вони починають практично виховуватись, контролюватись і регулюватись самою людиною на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення». Проблемою методики навчання дітей письму є об'єктом дослідження сучасних науковців: Ушинський К. Д., Корф М. О., Сухомлинський В. О., Рождественський Н. С., Вашуленко М. С., Савченко О. Я., Шкурятяна Н. Г., Білик О. П., Головащук С. І., Воскресенська Н. О., Горбачук В. Т., Кравчук Д. М., Паламарчук В. І. та ін.

Як бачимо, даній проблемі приділяється велика увага, оскільки вона є досить актуальною на сучасному етапі здійснення мовної освіти підростаючого покоління.

Останнім часом у нашій країні відбулися значні зміни в перебудові характеру й змісту освіти, які беруть початок з початкової школі. Сталися певні зміни й у навчанні дітей письма. Вимоги до каліграфічного письма учнів враховують принципи психологічної комфортності і здоров'язберігаючого характеру навчально-виховного процесу.

Навчання каліграфічного письма відбувається в добукварний, букварний і післябукварний період навчання учня. За період навчання грамоти шестирічки вивчають написання букв, їх з'єднання.

Основним методом навчання грамоти є аналітико-синтетичний, який набув у педагогічній практиці статусу сталого. Він передбачає реалізацію принципу «від звуку до букви». Це значить, що учні повинні спочатку навчатись виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навичок письма.

Відповідно до чинної програми, з метою зменшення психологічного напруження у першокласників, для письма рекомендується користуватись простим олівцем – за рішенням вчителя, відповідно до рівня готовності дітей. Вчителю надається право вимагати від учня виправляти помилки або гумкою, або закресленням. Дитині надається право на помилку, тому наявність охайних виправлень, здійснених нею, не впливає на оцінку за роботу, про що зазначається в оновлених орієнтовних вимогах до оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Нині рекомендується використання олівця до сформування навички письма, причому вчитель має право визначати самостійно час і етап переходу на кулькову ручку індивідуально для кожної дитини. Як учитель-практик хочу відмітити, що позитивні результати даних нововведень полягають у тому, що без зусиль дитина може виправити свою помилку, причому залишивши свій запис в охайному стані, залишаючись у позитивному настрої. Негативні – діти продовжують користуватися гумкою навіть при написанні кульковою ручкою, при цьому значно псують зошити, а як наслідок – погіршений психічний стан.

Під час формування графічних навичок письма у шестирічок необхідно координувати дії рухового і зорового аналізаторів, дбати про засвоєння гігієнічних правил, яких дитині слід дотримуватися.

Враховуючи слабкість дрібних м'язів руки, недостатню регуляція рухів під час письма, значну втомлюваність за тривалого напруження, недостатню сформованість зорового сприйняття графічного образу букви, програма не рекомендує форсувати навчання письма. Зокрема, опанування письма великих літер складної конфігурації може відбуватися не одночасно з навчанням відповідних малих букв, а з певним інтервалом.

Програмою, також, не передбачено обов'язкового навчання першокласників безвідривному письму – за винятком таких випадків, де безвідривні поєднання букв є природними (*ми, не*) і не потребують повторного проведення по одній і тій самій лінії чи руху руки у зворотному напрямку по цій самій лінії (*ол, по, оо*). Поєднання з овальними та півовальними елементами відбувається за допомогою коротких прямих чи дугоподібних ліній.

За наявності в класі дітей, у яких переважають дії лівою рукою, учитель має корегувати методику навчання таких учнів, не наполягаючи на переучуванні їх на письмо правою.

Хочу уточнити, що методи навчання каліграфії мають свою історію. Сучасна школа використовує як основний – *генетичний метод*. Він сприяє закріпленню навичок написання вже вивчених елементів букв, які входять також і до складу нових, тих, що мають вивчатися. За цим методом вивчений елемент стає основою для написання нової букви: до нього додається новий елемент і утворюється нова буква: *i – * u – * ш – * ц – * щ – **

н –* ю.

Сучасні методики рекомендують учителям початкових класів розпочинати уроки мови із каліграфічних хвилинок, на яких і вдосконалюються навички красного писання.

Чи можна зробити ці хвилинки змістовними, цікавими? Так, якщо їх наповнити необхідною лексичною, орфографічною та мовленнєвою діяльністю учнів. Відомо, що на каліграфічній хвилині учні мають з'ясувати основні елементи та поєднання букви, ввести її в слово, а слово в речення. Досвідчені вчителі намагаються доцільно використовувати час, який витрачається на каліграфічну хвилинку, тому буква ними вводиться не в будь-яке слово, а в те, що містить орфограму, яка вивчалася на попередньому уроці чи уроках. Таким чином, каліграфічна хвилинка стає також і етапом актуалізації знань учнів.

Кінцевим результатом засвоєння графіки, а потім граматичних знань і орфографічних навичок є розвиток в учнях уміння граматично правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки, як в усній, так і письмовій формах.

Тому вчитель повинен вміти майстерно керувати процесом навчання молодшого школяра і завжди пам'ятати, що саме вчитель початкових класів готує підґрунтя для основних, більш глибоких знань та вмінь майбутнього громадянина нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах від 17.08.2016р. № 1/9-437
2. Вироблення навичок каліграфічного письма у першокласників. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.br.com.ua>.
3. Лінійний метод навчання каліграфічного письма. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru>
4. Мовчун А. «Каліграфія та етимологія? Так, цікаво і потрібно!» / А.Мовчун // Початкова школа. – 2002. – № 1.
5. Прищепка К. С. Навчання грамоти / К. С. Прищепка. – К. : Форум, 2002.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

Тищенко О. О.

ПСИХОЛОГІЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ РОМАНУ «ГЕРОСТРАТИ» ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ

У творчому мікрокосмі Емми Андіївської – нескінченна кількість світів: «Світи інші тут, перед нами, тільки ми пробігаємо повз них, не побачивши, що вони є. Колосальні всі галактики, все найневимовніше перед нашим носом, тільки треба побачити – це кут зору» [1, с. 13]. Поетеса містить у собі всесвітню інформацію, очищуючи своє

«духовне», і крізь неї проходить сила, яка не є її власною духовною сутністю. Для Е. Андієвської творити – значить бути у стані медитації, їй дається візія того, що треба написати або намалювати. В. Налімов найпоширеніше поняття медитації визначає так: «...це спрямована мандрівка у глибини своєї свідомості, знайомство із собою в континуальному різноманітті проявів». У внутрішніх просторах Універсуму відбувається самопізнання в усьому потенційному багатоманітті, проявляючись у вигляді ілюзій, уявлень, фантазій. Людина ніби виходить за свої межі – хоча насправді меж тут не існує. «Людське «Я» містить в собі всю реальність буття – мікрокосм як дзеркало макрокосму (Гермес Трисмегіст)» [2, с. 13].

За світоглядно-філософськими принципами поетичний світ Е. Андієвської найближчий до сюрреалістичної техніки французької школи А. Бретона, хоча має яскраві відмінні національні характеристики: французькі сюрреалісти переважно викликали дію підсвідомості, вводячи себе у різні афективні, гіпнотичні стани, активізуючи автоматичне письмо, при цьому рефлектуючи власні патології і фобії у творчість (за З. Фрейдом); феномен же Е. Андієвської полягає у великій духовній праці самопізнання, в якій несвідоме працює на митця, тут немає, як часто у сюрреалістів, епатажу й потягу до огидного, хоча їй притаманні риси чорного гумору, що щільно співіснують з абсурдом і алогізмом. Поетеса послідовно розвинула сюрреалізм як стиль із його метафорою казки та гіперболою, з притаманною їм магією слова як могутнього знака речей і духовності, що з них і постала, власне, справжня поезія. Цитуючи Вальтера: «В ті прастарі часи люди потребували мистецтва, щоб не втратити природу і Бога магічна поезія являла самовідкриття людини...» [3, с. 138].

Світ Е. Андієвської виростає з емпіричної реальності, особливо з природи, розростається і сягає «своїми верхами інтуїтивних світів якоїсь біологічно-релігійної містики». На думку самої авторки, її світ у своїй розмаїтості і плинності – єдиний, мов океанічна сфера, неначе «водоймище речей». Часто одне слово служить призмою для спектралізації інших слів, і тому виникають безкінечні метафорично-притчеві градації сюрреалістичних образів роман «Герострати» [4, с. 216].

Письменниця завжди втілює й рефлектує інший погляд на речі з іншого виміру, в неї статично несподіваний ракурс бачення – часто це кут зору нелюдського ока. Авторка відтворює калейдоскопічний світ кризового виміру, де життя і смерть – своєрідна гра. Для роману характерні уміння спіймати мить одкровення і осяяння, а відтак дотикнутися до таємниці духу, переступивши хистку і неприступну для звичної людини кореляцію трансцендентного. І все це для того, щоб пробудити в людині надсвідомість. Втілення поза трансцендентного

співвідноситься з бажанням дістатись туди, «де кінчаються слова» (за Ю. Тарнавським). Сюрреалістичною образністю поетичної та прозової творчості Е. Андіївська створює культ несподіваного.

«Герострати» розкривають всю незвичайність творення сюрреалістичної техніки і бачення явища з другого боку, крізь інші безкінечні світи. Це стан, коли у людини відкривається шосте почуття або інтуїція, і вона проходить стадію індивідуації (за К. Г. Юнгом). Природа виступає, ніби жива міфологізована світова душа. І ще один фрагмент, який передає сюрреалістичні міфологеми, пов'язані з природою. Е. Андіївська нерідко створює пейзаж натяків, відгомін світової душі у своїх творах, де читач може відчутти онтологічну парадоксальність й езотеричні загадки землі [8, с. 61].

Ефект якісно нового кута зору може викликати бароковий прийом поєднання непоєднуваного, проявлений, як у поезії так і великих прозових жанрах, як роман «Герострати». Тракткування теми «герострата», – людини для якої єдиною реальністю є мертво-абстрактна, інтелектуальна думка про її витвори, і яка водночас повністю є залежною від «інертності» свого фізичного тіла й механізму біологічних функцій, які неодмінно перемагають волю й дух, переходячи до песимістичного стану сприйняття дійсності.

Оскільки авторка мислить і сприймає речі космічно, одночасно у безлічі вимірів, то символічний образ Сартра також набирає галактичних меж безмежного і бездонного у всіх напрямках і площинах, він розчиняється у метафізиці. Тут безодня визирає з безодні, трансформується у туманність і в кінцевому варіанті ми бачимо діаметрально протилежні картини «Геростратів» Андіївської та Жана-Поля Сартра

Мотиви пошуку безсмертя, світових знаків, вічних символів, які прочиняють двері позасвідомого – повернення у міфологічне минуле, наявне в сучасному; це якоесь «прадавнє переживання» як візія «у темному дзеркалі». Естетичним підґрунтям даного роману теж є сюрреалізм, специфіка якого в українській літературі полягає саме в синтезі «українського» кордоцентризму та пишності козацького бароко, поєднаних із трансцендентальним баченням авторки «У кожне слово, – зазначає Л. Тарнашинська – «втиснено» якомога більше вражень, щоб «видобути» з нього більший пучок асоціативних «іскр»» [9, с. 32].

Спільні ж мотиви у малярстві й поезії характеризуються такими образами, як очі, повіки, істоти з множинними лапами, цятки, жовтки, вода, видива тощо. Такі паралелі засвідчують синкретичність різних видів мистецтва у творчості Е. Андіївської: тут не лише співмірні поезія й малярство – твори авторки музичні й озвучені –

сюрреалістичне поєднання гармонії і какофонії. «Геростратизм» персонажів роману Андіївської впливає з джерела розпачливої підсвідомості присудженості та неминучого покарання, яка паралізує особистість, – з усвідомленням неунікненої смертності людського тіла.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андіївська Е. Герострати / Е. Андіївська // Мюнхен: Сучасність, 1971. – 500 с.
2. Водолазька С. А. Постмодерністські акценти у творчості Емми Андіївської [Текст]: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.01 / Водолазька Світлана Анатоліївна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 16 с.
3. Агеєва Віра. Матеревбивство й чоловіча інфантильність (Десакралізація образу матері в українському модернізмі) // Гендер і культура: зб. ст. / Упоряд. В. Агеєва, С. Оксамитна – К.: Факт, 2001. – С. 131–144.
4. Гусар-Струк Д. Як читати поезії Емми Андіївської / Д. Гусар-Струк // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 4 кн. - К.: Рось, 1994. – Кн. 3. – С. 216–223.
5. Деко О. ...Штрихи до портрета. Мов одна пелюстка. Еммі Андіївській 70 / О. Деко // Літературна Україна. 5 квітня 2001 р. – С. 7.
6. Жінка як текст: Емма Андіївська, Соломія Павличко, Оксана Забужко: фрагменти творчості і контексти / упоряд. Л. Таран. – К.: Факт, 2002. – 208 с. — (Літ. проект «Текст + контекст». Знакові літературні доробки та навколо них).
7. Зимомря І. Емма Андіївська: Слово як магічний заряд // Наукові записки (Серія: філологічні науки. Випуск 47). Кіровоград, 2002. – С. 251–258.
8. Ортега-и-Гассет Хосе. О точке зрения в искусстве // Хосе Ортега-и-Гассет. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991 – 589 с.
9. Тарнашинська Л. Емма Андіївська: відома й невідома / Л. Тарнашинська // Art Line. – 1998. – № 3. – С. 43.

Ткаченко К. А., Пащенко В. А.

ЗНАЧЕНИЕ ЭПИЗОДА «НЕБО АУСТЕРЛИЦА» ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ОБРАЗА АНДРЕЯ БОЛКОНСКОГО

Ежели бы все воевали только по своим убеждениям, войны бы не было.

Л. Н. Толстой

Одним из психологических моментов романа Л. Н. Толстого «Война и мир» является глубокое внимание писателя к чувствам, мыслям героев, к их действиям. Жизненный процесс – становится главной темой описания боя под Аустерлицем. Эпизод этого сражения является одним из центральных в романе. Он несет в себе огромную смысловую нагрузку для дальнейшего понимания образа Андрея Болконского.

В жизни каждого человека бывают случаи, которые никогда не забываются и которые навсегда меняют происходящее. В жизни Андрея Болконского, одного из любимых героев Толстого, таким случаем стал

именно этот бой. Уставший от суеты, мелочности и лицемерия высшего света, Андрей Болконский тяготеет к государственной деятельности, он жаждет славы и признания, но не для себя, а для блага русского народа. В своих мечтах князь Андрей видит себя спасителем. Он хочет стать таким же великим, как Наполеон, а для этого Андрею нужен свой Тулон. Армейская служба становится одним из важных этапов исканий быстрой карьеры и высоких наград, он каждой клеточкой тела хочет служить Отчизне, он едет на войну

И в бою под Аустерлицем этот Тулон наступает. Князь Андрей в какой-то степени действительно становится героем-спасителем. В ходе боя французы нанесли внезапный удар по русской армии: «Французов предполагали за две версты от нас, а они явились вдруг, неожиданно перед нами» [1, с. 62]. Началась паника, неразбериха, русские бросились бежать. И в ту минуту князь Андрей понял, что вот он, его Тулон, именно сейчас суждено сбыться его честолюбивым мечтам: «Вот она, наступила решительная минута!» [1, с. 64]. И как бы подтверждая эти мысли Болконского, Кутузов «дрожащим от сознания своего старческого бессилия голосом» обратился за помощью именно к князю: «Болконский, – прошептал он, указывая на расстроенный батальон и на неприятеля, – что ж это?» А князь Андрей хватая знамя, бежит в атаку, солдаты следуют его примеру. «Вот она!» – думал князь Андрей, схватив древко знамени и с наслаждением слыша свист пуль, очевидно направленных против него». Но честолюбивым мечтам князя не суждено было сбыться. Его ранили. Андрей упал, и его глазам открылось высокое аустерлицкое небо: «Над ним не было ничего уже, кроме неба, не ясного, но все-таки неизмеримо высокого, с тихо ползущими по нем серыми облаками» [1, с. 351]. Болконский понял свою ничтожность перед вечностью, всю мелочность своих мечтаний и честолюбивых порывов, всю бессмысленность этой человеческой войны. В мире есть что-то, что главнее, важнее и выше всего этого: «Да, все пустое, все обман, кроме этого бесконечного неба... Да, я ничего, ничего не знал до сих пор» [1, с. 354].

И именно в этот момент Болконский увидел по-новому своего кумира – Наполеона, он казался ему ничтожным человеком, кажется уже мелкой мухой. «... В эту минуту Наполеон казался ему столь маленьким, ничтожным человеком в сравнении с тем, что происходило теперь между его душой и этим высоким, бесконечным небом с бегущим по нему облаками.» [1, с. 368]. Это высокое небо Аустерлица помогло Андрею увидеть самого себя со стороны и изменить свои взгляды на жизнь. Это психологическое состояние великой перемены ощущается еще и в госпитале. Новая, еще не до конца осознанная истина выдерживает еще одно испытание – еще одну встречу с кумиром. Наполеон приезжает посмотреть на раненых русских, и, припомнив князя Андрея, обращается к

нему. Но князь Андрей только молча смотрит на Наполеона, не отвечая ему. Андрею просто нечего сказать своему недавнему кумиру. Для него уже не существует прежних ценностей. «Глядя в глаза Наполеону, князь Андрей думал о ничтожности жизни, которой никто не мог понять значения, и о еще большем ничтожестве смерти, смысл которой никто не мог понять и объяснить из живущих» [1, с. 370]. Так думает теперь Андрей.

На аустерлицком поле князь Андрей как бы заново родился, обновился. Начиналась новая жизнь, полная исканий, надежд, начинались сомнения, муки, и только небо обещало успокоение. И мысли о чем-то непонятном и важнейшем постепенно овладевали им, он стал думать о Боге, о жизни и смерти, о сестре, о жене и сыне. До этого момента Болконский не считал смерть и боль важными. Теперь он понял, что жизнь любого человека дороже всяких Тулонов. Он понял всех тех, кем хотел пожертвовать ради удовлетворения собственных мелких нужд. Так меняется мировоззрение героя, только лишь побывав на краю смерти, князь Андрей направляет все свои личные интересы в сторону семейной жизни, отказавшись от военной службы. Этот эпизод раскрывает причины внутреннего перелома одного из лучших героев произведения.

Очень интересным является пейзаж при Аустерлицком сражении – туман у военных и светлое, чистое небо у командующих ими. У военных нет определенных целей – туман. Природа полностью отражает их душевную картину. У командиров же всё ясно: им не нужно думать – от них теперь ничего не зависит.

И, наконец, размышления Болконского о смысле жизни заставляют и нас задуматься о том, что действительно важно: общественное признание или тихое семейное счастье. В конечном счете, Андрей приходит к мысли о необходимости духовного единения людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой Л. Н. Собрание сочинений: I т/ Л. Н. Толстой. – М.: Художественная литература, 1979. – 308 с.

2. Полещук Л. З. История русской литературы 19 в. Часть 3. / Л. З. Полещук. – М.: Высшая школа, 2005. – 543 с.

Ткаченко К. А., Погорелова А. О.

ОБРАЗ АЛЕШИ КАРАМАЗОВА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ»

Образ младшего из братьев Карамазовых, Алеши, обрисован бледнее других. Его личная тема заглушается страстным пафосом Дмитрия и идейной диалектикой Ивана. Подобно своему духовному предшественнику князю Мышкину, Алеша сочувствует и сопереживает другим, но действие романа герой не определяет и «идея» его только намечена. А между тем роман «Братья Карамазовы» был задуман автором

как жизнеописание Алеши, и в предисловии он прямо называется главным героем романа. Достоевский пытается объяснить это несоответствие между замыслом и выполнением: Алеша не похож на героя, потому что он «деятель неопределенный, невыяснившийся». Образ его раскроется в будущем. «Главный роман – второй, – пишет автор. – Это деятельность моего героя уже в наше время, именно в наш теперешний текущий момент. Первый же роман произошел еще 13 лет назад и есть почти даже не роман, а лишь один момент из первой юности моего героя» [2, с. 5]. Но второй роман не был написан и Алеша остался таким же «недоконченным», как и князь Мышкин. Работая над «Идиотом», автор признавался: «Изображение положительно-прекрасного есть задача безмерная» [3, с. 54]. В «Карамазовых» идеальный образ человека – только предчувствие и предвидение.

Алеша – единокровный брат Ивана. Мать его смиренная, «кроткая» Софья Ивановна была кликушей. Он унаследовал от нее религиозный строй души. Одно воспоминание из раннего детства определило его судьбу. «Алеша запомнил один вечер, летний, тихий, отворенное окно, косые лучи заходящего солнца, в комнате, в углу, образ, перед ним зажженную лампадку и перед образом на коленях рыдающую, как в истерике, со взвизгиваниями и вскрикиваниями, мать свою, схватившую его за обе руки, обнявшую его крепко, до боли, и молящую за него Богородицу, протягивающую его из объятий своих обеими руками к образу, как бы под покров Богородице» [2, с. 48]. Софья Ивановна, страдальница-мать так же мистически связана с Пречистой Матерью Богородицей, как и мать Подростка – Софья Андреевна. Алеша отдан ею под покров Божией Матери; он – посвященный, и на нем с детских лет почиет благодать. Воспитывался он в чужой семье, в гимназии курса не кончил и вдруг вернулся к отцу. Старика Карамазова поразила причина его возвращения: Алеша приехал разыскать могилу своей матери. Вскоре он поступил послушником в монастырь к прославленному старцу и целителю Зосиме. Автор боится, что юный его герой покажется читателю экзальтированным чудачком и фанатиком. Он настаивает на физическом и моральном здоровье своего героя... «Алеша был в то время статный, краснощекий, со светлым взором, пышавший здоровьем 19-летний подросток. Он был в то время даже очень красив собою, строен, средне-высокого роста, темнорус, с правильным, хотя несколько удлинненным овалом лица, с блестящими темно-серыми, широко расставленными глазами, весьма задумчивый и, по-видимому, весьма спокойный» [2, с. 56]. У него особый дар возбуждать всеобщую любовь, он всех любит, обид не помнит, никогда не заботится, на чьи средства живет; ровен и ясен; у него дикая иступленная стыдливость и целомудренность.

Первая попытка изобразить «положительно-прекрасного человека» – князя Мышкина не удовлетворила писателя; в «Карамазовых» он заново

перерабатывает свой набросок. Князь Мышкин – юродивый, эпилептик, «недовоплощенный»; Алеша «пышет здоровьем», краснощек, крепко стоит на земле и полон карамазовской стихийной жизненности. Но почему этот жизнерадостный юноша сделался послушником? Писатель объясняет: герой его «даже не мистик вовсе» – он реалист. «В реалисте вера не от чуда происходит, а чудо от веры» [1, с. 89].

В образе Алеши предначертан новый тип христианской духовности – иноческого служения в миру: он проходит через монашескую аскезу, но в монастыре не остается: старец Зосима перед смертью говорит своему любимцу: «Мыслью о тебе так – изыдешь из стен сих, а в миру пребудешь, как инок... Много несчастий принесет тебе жизнь, но ими-то ты и счастлив будешь и жизнь благословишь и других благословить заставишь, – что важнее всего...» [2, с. 678–679]. Таков замысел Достоевского об Алеше: предсказания старца должны были оправдаться во втором романе.

«Юный человеколюбец» сталкивается с братом-атеистом; Алеша верит в Бога и любовно приемлет Божий мир; он говорит Ивану: «Я думаю, что все должны прежде всего на свете жизнь полюбить... Полюбить прежде логики – и тогда только я и смысл пойму» [2, с. 559–600]. Иван в Бога не верит и прежде, чем полюбить мир, хочет понять его смысл. Христианская любовь противопоставляется безбожному разуму. Входит в самую душу Алеши, становится внутренней его борьбой, искушением и победой над искушением. Умирает старец; ученик ждал прославления учителя, а вместо этого присутствует при его бесславии: от гроба почившего праведника преждевременно исходит «тлетворный дух»; «соблазн» охватывает и монахов и богомольцев; соблазняется и «твердый в вере» «реалист» Алеша. Где же духовное преображение природы, о котором учил старец? А если его нет, тогда прав Иван. «Бунт» Алеши – отзвук бунта Ивана. Он тоже восстает на Провидение и требует от него «справедливости». «Не чудес ему нужно было, объясняет автор, а лишь «высшей справедливости», которая была, по верованию его, нарушена и чем так жестоко и внезапно было поранено сердце его... Ну и пусть бы не было чудес вовсе, пусть бы ничего не объявилось чудного и не оправдалось немедленно ожидаемое, – но зачем же объявилось бесславие, зачем попустился позор, зачем это поспешное тление, «предупредившее естество»?.. Где же Провидение и перст его? К чему сокрыло оно свой перст в самую нужную минуту (думал Алеша) и как бы само захотело подчинить себя слепым, немым, безжалостным законам естественным» [2, с. 607]. Вопросы о «справедливости», о Провидении, о мировом зле, так трагически переживаемые Алешей, – вопросы Ивана [3, с. 21]. В роковую минуту послушник вдруг чувствует свою духовную близость к брату-атеисту. Он неустанно припоминает свой разговор с Иваном. «Какое-то смутное, но мучительное и злое впечатление от припоминания вчерашнего разговора с братом Иваном вдруг теперь зашевелилось в душе его, и все

более и более просилось выйти на верх её» [2, с. 747–748]. Но «бунт» Ивана кончается богоборчеством и отрицанием Божьего мира; «бунт» Алеши завершается мистическим видением воскресения: он спасается подвигом личной любви. Алеша уходит из монастыря, попадает во власть своего Мефистофеля – Ракитина и тот везет его к Грушеньке. В целомудренном юноше просыпается карамазовское сладострастие. «Инфернальница» садится к нему на колени, угощает шампанским. Но, узнав о смерти старца Зосимы, набожно крестится и «как в испуге» соскакивает с его колен. Алеша «громко и твердо» говорит Ракитину: «Видел, как она меня пощадила? Я шел сюда злую душу найти – так влекло меня самого к тому, потому что я был подл и зол, а нашел сестру искреннюю, нашел сокровище – душу любящую. Аграфена Александровна, я про тебя говорю, ты мою душу сейчас восстановила» [2, с. 772]. Грушенька рассказывает басню о луковке. Злющая, презлющая баба за всю жизнь ничего доброго не сделала; раз только подала нищенке луковку и после смерти эта луковка помогла ей выбраться из огненного озера. «Луковкой» была для Алеши жалость Грушеньки, «луковкой» оказалось и для ее оскорбленного сердца сострадание Алеши. Грушенька говорила, что он перевернул ей сердце, пожалел её первый и единственный. Она спросила, почему он не приходил прежде и призналась, что всю жизнь ждала такого, как он и верила, что её кто-то полюбит не за один только срам.

Алеша умеет любить людей, отвечать на их доверие, проникнуться страданием других. Создание подобного «здорового» образа наверняка было мучительно непростым для Достоевского, привыкшего к ненормальной психологии своих героев, поэтому в Алеше видна некоторая неестественность. Однако, этот образ является мечтой писателя, поэтому он один из главных в романе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 435 с.
2. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский. – М., 1994. – 784 с.
3. Достоевский Ф. М. Материалы и исследования / Ф. М. Достоевский. – М., 1994. – 603 с.
4. Кантор В. К. Братья Карамазовы Ф. Достоевского / В. К. Кантор. – М., 1983. – 226 с.

Ткаченко К. А., Радужан Н. Д.

МОТИВ СВОБОДЫ В ЛИРИКЕ ПУШКИНА

Мотив свободы занимает в творчестве Пушкина значительное место. Теме свободы, вольности посвящены такие общеизвестные, хрестоматийные стихотворения как «К Чаадаеву», «Узник», «Вольность» и

многие другие в творчестве поэта – и это неслучайно. Эпоха, в которую жил поэт была эпохой романтизма, эпохой борьбы и революций. Русская интеллигенция тех времён как родные восприняла родившиеся на Западе либеральные идеи «Свободы, равенства и братства», загорелась ими и вела свою борьбу за воплощение их в жизнь. Пушкин тоже входил в число сторонников этих идей, что находило своё воплощение и в его творчестве.

Однако некорректно было бы сказать, что тема свободы в лирике Пушкина сводится только к злободневным социально-политическим вопросам. Он показывает свободу во всем множестве смысловых аспектов этого слова. Более того – тема свободы постоянно эволюционирует в его творчестве, изменяется. На первый план постоянно выступают разные аспекты.

В лицейские годы свобода – это, в первую очередь, своеволие разгула, упоение жизненными радостями, в котором происходит самоутверждение личности, отказывающейся от казенной морали, от условностей света, от погони за чинами, титулами, регалиями и богатством. Их место занимает пир души и духа с неизменными атрибутами – вином, любовью, дружбой, поэзией. Пушкинская анакреонтика этого периода – не просто жанр, но либерально-поэтическая установка творческой личности. Через образы пиршеств Пушкин передаёт идею свободы личности – и свободы творчества. Подлинный поэт, в представлении Пушкина, творит по вдохновению, в противоположность ремесленнику, который не знает духовной свободы и подчиняет свою поэзию корыстным интересам.

После 1815 г. заметно усиливается оппозиционность общественных настроений. Как написано в «Истории русской литературы XIX в» (под ред. Коровина): «если в ранний лицейский период основная установка Пушкина состоит в том, что жизнь дана для наслаждения, то в поздний лицейский период он сожалеет о том, что пиршество духа невозможно вследствие несовершенных обстоятельств» [2, с. 134]. С одной стороны такое настроение приведёт к выдвиганию на первый план жанров элегии и романса. С другой, Пушкин начнёт писать гражданские стихи. Именно в 1815 году и было написано его первое вольнолюбивое стихотворение – «К Лицинию», в котором он в образах античности изобразил современную ему действительность.

Таким образом к 1817 году на первый план выступает свобода политическая. Этот аспект остаётся основным на протяжении всего Петербургского периода.

Пожалуй, программным произведением этого периода можно назвать оду «Вольность».

«Склонитесь первые главой / Под сень надёжную Закона, / И станут вечной стражей трона / Народов вольность и покой» [3, с. 136]. В этих

строках, обращённых к царям – сущность его политических требований. Это и призыв к конституционной монархии, совершенно очевидный для современников, и вечная, отвлечённая от конкретных реалий империи, философская идея верховенства закона, добровольного подчинения ему всех: как правителей, так и народа.

Пушкин одинаково отрицательно относится как к самодержавному произволу со стороны властей, так и к революционному беззаконию – со стороны народа. Мысль свою он иллюстрирует примером Великой французской буржуазной революции. Ошибки королей приводят к восстанию, к казни Людовика XVI, который, по сути, был неплохим человеком – и революционному террору. А в результате – на трон восходит Наполеон. Ещё один пример, которым автор иллюстрирует свою мысль – убийство Павла I. Да, Пушкин называет этого царя тираном, «увенчанным злодеем» [3, с. 136], «Калигулой» [3, с. 136], но и убийцы его изображены не в лучшем свете. Их поступки воспринимаются автором как беззаконие: «О стыд! о ужас наших дней! / Как звери, вторглись янычары!.. / Падут бесславные удары... / Погиб увенчанный злодей» [3, с. 136].

Интересно, что именно эта ода была одной из причин события, которое ознаменовало начало нового творческого периода и вызвало изменения в творчестве – Южной ссылке.

Южная ссылка формально ссылкой не значилась – это был служебный перевод. Однако, фактически, Пушкин, которому запретили появляться в обеих столицах, был оторван от передовой литературной и общественной жизни. Разумеется, такое положение давило на него и он ощущал себя узником, заключённым в темнице. Это сильно повлияло на его творчество. Это и знакомство с творчеством Байрона.

Период Южной ссылки справедливо считается периодом почти полного господства романтизма. Увлечение байронизмом, пришедшееся на такой нелёгкий для Пушкина период – всё это предельно усилило волновавшие его романтические настроения.

Естественно, эти два фактора повлияли и на его восприятие свободы. Теперь на передний план выходит свобода в романтическом её понимании – внутренняя свобода личности.

Лучше всего это видно на примере стихотворения «Узник». «Вскормлённый в неволе» [3, с. 195] орёл не может покинуть свою темницу – но сердцем он там, в свободном небе, со своим собратом. Именно поэтому стихотворение создаёт интересное впечатление, читая последние его строки («Мы вольные птицы; пора, брат, пора! / Туда, где за тучей белеет гора, / Туда, где синеют морские края, / Туда, где гуляем лишь ветер... да я!..» [3, с. 195]), забываешь о том, что лирический герой стихотворения несвободен. Только потом вспоминаешь, что он – «за решёткой в темнице сырой» [3, с. 195]. В стихотворении сопоставлены два

мира – реальный и идеальный, переданные через зримый контраст тесной тюрьмы и вольного, широкого простора, открытого мысленному взору. Свобода здесь, во многом, в духе фольклорных традиций: безграничная воля, стихийное чувство, родственное проявлениям природы.

В будущем, ближе к концу жизни, это его понимание свободы – как свободы внутренней – разовьётся в «иную, лучшую» [3, с. 367] свободу «Из Пиндемонти».

В 1823 году Пушкин переживает глубокий духовный кризис, который закончится разрывом с байронизмом и с революцией. Причиной его были события русской и европейской жизни. 1820-й год ознаменовался рядом восстаний, угрожавших взорвать реакционный порядок, установленный Священным Союзом: в Испании, в Неаполе, в Германии... Пушкин и его друзья отозвались на них радостными надеждами. В Кишиневе Пушкин лично присутствовал при начале греческого восстания. Поражение всех этих революционных вспышек оставило в душе поэта горький осадок. Разочарование в них – и, особенно, в оказавшихся недостойными своих великих предков греках – вызвало спад восхищения Байроном, бывшим для Пушкина в первую очередь борцом за свободу Греции.

В конце 1823 г. этот кризис выразился в известных стихах: «Свободы сеятель пустынный, – / Я вышел рано, до звезды» [3, с. 200]. Пушкин сознает себя сеятелем свободы, серьезно относясь к своему революционному призванию, но приходит к сознанию того, что его – и общие – усилия бесплодны. Слова: «К чему стадам дары свободы? / Их должно резать или стричь. / Наследство их из рода в роды / Ярмо с гремящими да бич» [3, с. 201] – проклятие рабам, не умеющим бороться за свободу. Но это поворотный момент. Здесь первое рождение пушкинского консерватизма. Не отрекаясь от идеала свободы, он уже поражен горечью ее неосуществимости. По словам Г. П. Федотова, «прощание с морем в 1824 году не простая разлука уезжающего на север Пушкина. Это внутреннее прощание с Байроном, революцией – все еще дорогими, но уже отходящими вдаль, но уже невозможными» [4, с. 367].

Период ссылки в Михайловское – это период постепенного превращения из романтика в реалиста, из революционера – в консерватора. Однако это изменение не означало отказа от идеала свободы. Это видно, например, из «Андре Шенье», написанного в период «Бориса Годунова» (1825). Это стихотворение, посвящённое французскому поэту, горячо приветствовавшему революцию, но после выступившему против террора: «Закон, / На вольность опершись, провозгласил равенство, / И мы воскликнули: Блаженство! / О горе! о безумный сон! / Где вольность и закон? Над нами / Единый властвует топор» [3, с. 232]. Подобно «Вольности» и «Кинжалу», это стихотворение направлено и против

тирании царей и против тирании народа. Замечательно, что казнённый поэт – а с ним и Пушкин – не смеет бросить обвинения самой свободе, во имя которой неистовствуют палачи.

В 1825 году Пушкин был на распутье. Его движение в сторону консерватизма было предопределено. Корни этого консерватизма – многообразны и сложны. В главном он связан, по словам Федотова «с «поумнением» Пушкина: с возросшим опытом, с трезвым взглядом на Россию, на ее политические возможности, на роль ее исторической власти» [4, с. 372]. Однако, события 14 декабря 1825 года заставили поэта сделать выбор, который был, быть может, преждевременным для него. В 1826 году он заключил договор с царём – обязательство воздерживаться от критики правительства в обмен на возвращение из ссылки.

Неправильно, впрочем, будет рассматривать его теперь как «заказного» поэта, пишущего под диктовку власти. В своём творчестве Пушкин искренен до конца. И в то, о чём он говорил в своих патриотических стихотворениях (таких, как «Клеветникам России», «Стансы» и пр.) он верил так же, как и в то, о чём писал в декабристских. Николаю I удалось вызвать уважение Пушкина – в нём он увидел идеал великого правителя. Больше того, на какое-то время он даже поверил, будто как поэт и старинный дворянин, даже боярин, сможет влиять на государственную политику России, если царь призовет его и подобных ему просвещённых дворян в советники.

Разумеется, он не предавал идеала свободы – о чём и говорит в стихотворении «Друзьям». Он свободно выбрал сотрудничество с царём для того, чтобы свободно же говорить ему правду.

О том же говорят и его стихотворения «Во глубине сибирских руд» и «Арион». В «Арионе» автор образно – с помощью древнегреческого мифа – рассказывает о восстании декабристов и о своей судьбе. Уцелевший в буре певец – это он, и поёт он «гимны прежние» [3, с. 263].

Позже разочарование в возможности влиять на власть выльется в стихотворение «Анчар» – философско-лирическую притчу о дереве яда.

Отчасти – это разочарование, отчасти – неопределённость его положения привели к сильной усталости от политической борьбы. Но это не означало отказа от идеала свободы, только её переосмысление. Всё чаще звучит в его творчестве тема противопоставления царства кесаря и царства духа. Свобода понимается им теперь как отказ от мирской суеты.

Особенно сильно это выражено в «Из Пиндемонти» – стихотворении Каменноостровского цикла. Много, что раньше занимало поэта – политика, цензура и т. п. – предстаёт теперь совершенно незначимым, ненужным. «Всё это, видите ль, слова, слова, слова» [3, с. 387]. Этому противопоставляется стремление к красоте.

В других стихотворениях Каменноостровского цикла отказ от

мирской суеты будет принимать христианский смысл. Сильнее всего ощутимо это в стихотворении «Мирская власть», где поэт укоряет правительство за то, что в Страстную пятницу в Казанском соборе в Санкт-Петербурге у плащаницы ставили часовых. Пушкин, глубоко поражённый тайной Креста и Воскресения, даже обычные вещи видит тут неуместными и неподобающими. Мирская суета, с «гуляющими господами» [3, с. 386] и «часовыми» [3, с. 386], вторгающаяся под священные своды храма – вот что особенно неприятно поэту. Как писали Димитрий Цыплаков и Димитрий Долгушин: «не столько против власти, сколько против этой суеты направлен пафос стихотворения» [1, с. 4].

Таким образом, мотив свободы проходит через всё творчество Пушкина, от раннего до самого позднего, изменяясь и эволюционируя вместе с личностным развитием автора, постоянно углубляясь, обретая всё большую идейность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгушин Д. В., Цыплаков Д. «Когда великое свершалось торжество». Переживания Великого поста, Страстной седмицы и Пасхи в последнем лирическом цикле А. С. Пушкина. [Электронный ресурс] / Протоиерей Димитрий Цыплаков, Долгушин Д. В. // Православие.ру – Режим доступа : <http://www.pravoslavie.ru/92862.html>

2. Коровин В. И. История русской литературы XIX века : в 3 ч. Ч. 1. (1795–1830 годы) / В. И. Коровин. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 480 с.

3. Пушкин А. С. Избранные сочинения : в 2 т. Т. 1 / А. С. Пушкин. – М. : Худож. лит., 1978. – 751 с.

4. Федотов Г. П. Певец империи и свободы / Сост., вступ. ст., библиогр. справки Р. А. Гальцевой // Пушкин в русской критике. – М. : «КНИГА», 1990 – 375 с.

Ткаченко К. А., Ридель Т. А.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОЛЬГИ И ТАТЬЯНЫ ЛАРИНЫХ

Читая роман, сразу видно, что над образом Татьяны А. С. Пушкин работал значительно дольше и с большим трепетом. Однако и у Ольги есть характер. Так чем же схожи и чем различны сёстры Ларины? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим характер каждой из них более подробно.

Ольга Ларина – младшая из сестёр Лариных. Жизнь Ольги продиктована условиями, нравами и правилами 19 в., а так же её положением в обществе и семье. Фактически Ольга – это завершённый портрет типичной деревенской барышни, и сам Пушкин говорит об этом, прибавляя, что этот тип надоел ему «безмерно» [3, с. 91]. Однако портрет Ольги не лишен теплоты: «Всегда скромна, всегда послушна, Всегда как утро весела, Как жизнь поэта простодушна, Как поцелуй любви мила...» [3, с. 91]. Несмотря на то, что жизненный уклад их семьи кажется

сформированным и довольно однообразным, внутри Ольги кипит жизнь. Она не хочет тратить свою молодость на бесполезные мечтания и чтение французских романов наедине с собой (как её сестра Татьяна), а предпочитает наполнять яркими моментами свою реальную жизнь. Ольга любит проводить время в весёлой и шумной компании. Она легка и проста в общении. Она кокетлива и любит быть в центре внимания кавалеров, однако, в силу своей юности, очень легкомысленна и несерьёзна.

Татьяна Ларина – главная героиня романа. Любимый образ автора. Писатель восхищается своей героиней. Она для него – воплощение настоящей русской девушки. Пушкин не наделяет Татьяну красивой внешностью, скорее, просто милой.

Больше внимания он уделяет ее характеру и удивительным душевным качествам. Видно, что для автора эта сторона женщины важнее ослепительной, но красоты. Неспроста главная героиня носит имя Татьяна. «Так, Пушкин подчеркивает простоту девушки, близость к народу [2, с. 214]. Татьяна любит одиночество, ей приятны прогулки в парке. Природа развивает в Татьяне лучшие нравственные качества.

Татьяну Ларину однозначно не устраивали происходящие вокруг неё события. Она жила словно не в своё время. Ей не нравилось ничего, что было присуще обществу того времени: светские разговоры, шумные балы, кокетство, флирт, веселье и праздность. Поэтому отдушину Татьяна находит в мечтах и грёзах. Вся жизнь Татьяны – в её размышлениях, сомнениях, колебаниях. Внутренний мир Татьяны Лариной, её жизнь, переживания, чувства постоянно интересуют читателя.

Сёстры Ларины во многом разные, однако нельзя не отметить и общие черты их характеров. Их семья проста, гостеприимна и добродушна. И эти качества унаследовали обе дочери: и Ольга, и Татьяна. Они не завистливы и не капризны, как многие барышни того времени.

Как и все молодые девушки, Ольги и Татьяна – наивны и скромны. Они верят в безоблачное будущее, тихое счастье и настоящую любовь.

В романе перед нами открываются две любовные истории: Ольги и Ленского, Татьяны и Онегина. Обе пары героев сопоставлены одна с другой и противопоставлены друг другу: любовь Татьяны и Онегина соотносима с любовью Ольги и Ленского и непохожа на нее.

Ленский и Ольга – оба добродушные и общительные. Они очень увлечены друг другом, но при этом их чувства нельзя назвать серьёзными, так как они оба относятся к любви слишком легкомысленно.

Ленский – мечтатель. В его представлении любовь – это полные чувств стихи, тайные свидания, дуэли и т. д. Всё как у типичных романтиков. Но при этом Ленский не готов к серьёзному шагу: «Узы брака несть...» [3, с. 87]. Ольга, так же как и Ленский, легкомысленна и несерьёзна в любви. Для неё любовь – это стихи, комплементы, свидания и

т. д. Правда, в отличие, от Ленского, Ольге быстро наскучивает такая любовь и она начинает кокетничать с Онегиным, что приводит к ссоре друзей, дуэли и гибели Ленского.

Любовь Татьяны и Онегина куда более сложна, нежели любовь Ленского и Ольги. Любовь Татьяны так же, как и любовь Ольги нельзя назвать случайной и неожиданный. Читая французские романы и предаваясь мечтам, Татьяна сама хотела любить и быть любимой, и испытать все сердечные томления и переживания. В мечтах она рисовала образ своего героя. Она понимала любовь, как единство родственных душ, как то, что вечно, как самое возвышенное и прекрасное чувство. Разумеется, такой Татьяна видела любовь во французских романах. Своего героя Татьяна находит в Евгении Онегине, в котором она видит родственную душу, защитника и хранителя. Ей кажется, что сама судьба подарила ей Евгения, и что впервые она по-настоящему полюбила.

Любовь дает Татьяне смелость, и она пишет письмо Онегину, в котором открывает ему своё сердце и признаётся в чувствах. Это поступок для Татьяны, так как в то время женщины никогда не писали любовных писем. И этот поступок, в какой-то мере, доказывает искренность её чувств. Татьяна отдала свое сердце, свою душу Онегину на всю жизнь. Она не представляла себе другого человека, способного завладеть ее чувствами.

Евгений Онегин – эгоист. Однако после того, как получил письмо Татьяны, он впервые задумался о ком-то кроме себя. Онегин был тронут ее искренностью, нежностью, но в глубине души он боялся, что не оправдает этих надежд. Евгений уважал чувства Татьяны и её смелость, и, несмотря на то, что ему в одно и то же время было лестно и пугало подобное откровение, он не хотел обманывать и ранить Татьяну. На мгновение в нем вспыхнуло чувство, отдаленно напоминающее любовь, но оно тут же угасло.

После объяснения Татьяны и Евгения в саду, Татьяна испытывает сильную боль от того, что её чувства не взаимны. Несмотря на отповедь Онегина, Татьяна продолжает томиться и тосковать, не переставая любить его и думать о нем. После посещения опустевшей усадьбы Евгения, героиня пришла к мысли, что он вовсе не тот герой, какого она создала в своем воображении, не тот, какому она писала письмо.

Татьяна покорила судьбе, и вскоре вышла замуж и стала княгиней. Она не была счастлива, но свои истинные чувства научилась прятать за маской безразличия. Безответная любовь к Онегину оставила большой след и стала горьким опытом в жизни Татьяны.

Когда Татьяна получила письмо от Онегина, теперь это было его объяснение в любви, то ответила отказом. Во-первых, Татьяна была верна своему супругу и уважала его, во-вторых, она поняла, что Евгений на

самом деле не герой её романа, и она сама тогда, в юности, нарисовала его себе таким, каким хотела видеть. В конце концов, Татьяну раздосадовало эгоистическое отношение к ней Онегина, который, как раньше, так и теперь не смог разглядеть ее истинных чувств и достоинств.

Но как бы ни были различны сестры Ларины, общее у них всё-таки есть. И Ольга, и Татьяна приняли за любовь то, что на самом деле так и не было любовью. Это было игрой чувств и воображения, только Татьяна восприняла всё более серьёзно, нежели Ольга.

Ф. М. Достоевский писал: «Пушкин в романе – не судья и тем более не прокурор, он не судит и не обвиняет героев, а наблюдает и анализирует их характеры как друг, очевидец, обычный человек, которому что-то не нравится в героях, а что-то нравится» [1, с. 236].

В обеих сестрах Пушкин не старается выделить преднамеренно что-то плохое или хорошее, не пытается разделить на героев и злодеев. Он показывает их разными не для того, чтобы указать какая из них лучше. Они – просто разные. В обеих героинях воплощаются черты обычных барышень времён поэта.

Образы Ольги и Татьяны смогли раскрыться в полной мере именно потому, что они такие разные. Сравнивая их, читатель сам сопереживает обеим героиням, оправдывает или осуждает их в чём-то, выделяет главные черты характера героинь. Таким образом, каждый читатель, так же как и рассказчик, становится просто наблюдателем и видит жизнь двух молодых деревенских барышень сестёр с такими разными характерами и разной судьбой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коровин В. И. История русской литературы XIX века : в 3 ч. Ч. 1. (1795–1830 годы) / В. И. Коровин. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 480 с.
2. Петров С. М. История русской литературы XIX века. Ч. 1 / С. М. Петров. – М. : Просвещение, 1970. – 572 с.
3. Пушкин А. С. Евгений Онегин / А. С. Пушкин. – М. : Детская литература, 1983. – 304 с.

Ткаченко К. А., Сватко А. Д.

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ЦИКЛЕ Н. В. ГОГОЛЯ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ»

Творчество Н. В. Гоголя уходит корнями в глубины народной жизни и представляет собой великое национальное достояние русского народа. Творения Николая Васильевича Гоголя гуманистичны, его нравственная позиция – обличать все то, что мешает человеку оставаться человеком. Лиризм произведений писателя – это озаренность картин жизни высоким чувством автора. Как писатель-сатирик, он с необычайной глубиной воплощал жизненную правду. Все эти грани писательского гения

позволили ему пройти непростой путь постижения главной темы в его творчестве – русской жизни, характера русского человека, судьбы России.

Однако задача творца не состояла в точном воспроизведении быта и обрядов народа, он хотел передать дух народа, его здоровое гармоничное мировосприятие, его представления о красоте, удали и силе. Не случайно автором изображена не обыденная повседневность, а народно-праздничная и ярмарочная жизнь. Прошлое предстает в ореоле сказочного и чудесного, в нем писатель увидел людей, не затронутых жаждой наживы и духовной ленью. «Вечера на хуторе близ Диканьки» – это книга фантастических происшествий, именно такой взгляд на действительность Н. В. Гоголь считал проявлением силы и мощи народного духа. Неминуемое торжество человека над злом – это мотив из фольклора. Но писатель наполнил его новым содержанием: обуздать зло под силу истинно мощному человеческому духу.

«Вечера на хуторе близ Диканьки» – первая книга Н. В. Гоголя, сразу же завоевавшая успех и признание. Автор рисовал добрые и привлекательные образы людей из народа, в то же время страшное негодование писателя вызвала духовная пустота, мелочные интересы, глупость буржуазии и помещиков. В этом произведении заложена присущая только Гоголю манера – замечать за смешным грустное, сквозь видный миру смех незримые ему слезы. Поэтому в сцены, наполненные живым юмором, солнечным смехом, то и дело вплетаются тревожные нотки. Автор пытается перевернуть несправедливый мир с помощью сокрушительной сатиры.

В. Г. Белинский писал: «Сатира – ложный род. Она может смешить, если умна и ловка, но смешить, как остроумная карикатура, набросанная на бумагу карандашом даровитого рисовальщика» [1, с. 126]. И Гоголю удалось воссоздать картину того мира.

Отражая народные представления и собственные мечты о справедливых, разумных социальных отношениях, об идеальном человеке, прекрасном физически и нравственно, Н. В. Гоголь в «Вечерах...» возвышает добро над злом, великодушие над корыстолюбием, гуманизм над эгоизмом, отвагу над трусостью, энергию над ленью и праздностью, благородство над изменностью и подлостью, одухотворенную любовь над грубой чувственностью. Писатель убеждает своих читателей, что власть денег губительна, счастье достигается не преступлением, а добром, человеческие, земные силы побеждают дьявольские, нарушение естественных, народно-нравственных законов, предательство родины заслуживает самой тягчайшей кары.

«Вечера на хуторе близ Диканьки» воссоздают народные нравы, бытовые обычаи и поверья главным образом стародавнего времени, когда Украина была свободной от крепостничества.

Особую роль в художественном мире Гоголя играют такие демонологические персонажи, как черти, ведьмы, русалки. «Нечистый» – постоянное наименование черта в украинских повестях – противопоставляется у создателя христианской душе, в частности, душе казака-запорожца. Эту антитезу наблюдаем в «Заколдованном месте», «Страшной мести» и других произведениях раннего периода.

Черт – один из наиболее популярных персонажей украинской демонологии, персонифицировавшей злые силы. В соответствии с народными представлениями времен язычества он похож на Чернобога (антипод Белобога). Позже «его представляли в виде иностранца, одетого в короткую куртку или фрак, узенькие панталоны» [3, с. 240]. Считалось, что он боится креста. Описание черта в гоголевских повестях соответствует древним народным верованиям: «Спереди совершенно немец <...> но зато сзади он был настоящий губернский стряпчий в мундире» [3, с. 241].

Черт в повести «Ночь перед Рождеством» – «проворный франт с хвостом и козлиною бородою» [2, с. 98], хитрое животное, которое крадет месяц, «кривляясь и дуя, как мужик, доставший голыми руками огонь для своей люльки» [2, с. 98]. Он «строит любовные куры» [2, с. 99], рассыпается «мелким бесом» [2, с. 101], ухаживает за Солохой и т. д.

Убедительным представляется предположение о том, что комический образ черта мог появиться у Гоголя под влиянием вертепных пьес украинского театра: черт малорусского театра безобидного характера и играет возле казака служебную и комическую роль.

Как и в творчестве других романтиков, художественный мир в произведениях Гоголя раздвоен: мир действительный, реальный, земной, дневной и мир причудливой фантастики, ночной, темной. При этом фантастика у Гоголя связана с мифологией, и эта связь настолько тесная, что можно говорить о мифологизированном ее характере.

Расколотовость мира у Гоголя подчеркивается тем, что люди и мифологические существа находятся в одном пространстве и существуют одновременно. Солоха ведьма и обыкновенная женщина. Она может летать на метле, встречаться с чертом и с вполне реальными односельчанами. Путешествие в ад совершает герой «Пропавшей грамоты», где подвергается «бесовскому обморачиванию».

Многолик колдун в «Страшной мести»: он и казак, и отец Катерины, и существо, противопоставленное народу, враг, изменник. Колдун способен совершать разные чудеса, но перед христианскими символами, святынями и заветами он бессилён.

Демонические мотивы очень важны в художественной структуре повестей «Майская ночь, или Утопленница», «Вечер накануне Ивана Купала», «Ночь перед Рождеством». Здесь важную роль играет образ ведьмы.

В народных сказках и легендах встречается ведьма старая и

молодая. В гоголевских «Вечерах...» также представлены разные типы этого распространенного в украинской демонологии персонажа. В «Майской ночи» молодая жена сотника, «румяна и бела собою» [2, с. 43], оказывается суровой мачехой, страшной ведьмой, способной превращаться в иные существа и творить зло: она сводит со свету панночку. В «Пропавшей грамоте» ведьмы «разряжены, размазаны, словно панночки на ярмарке» [2, с. 25]. В «Вечере накануне Ивана Купала» ведьма «с лицом, как печеное яблоко» [2, с. 17] – страшная колдунья, которая появляется в образе черной собаки, затем – кошки и толкает Петруся Безродного на преступление. Гоголевская Солоха производит не такое страшное впечатление возможно потому, что живет в двух мирах. В обыденной жизни она «добрая баба» [2, с. 74], которая «умела причаровать к себе самых степенных казаков» [2, с. 75]. Дородная и любвеобильная, она относится к разряду ведьм на том основании, что любит летать на метле, собирать звезды и является любовницей черта.

Значение христианских мотивов в первом гоголевском сборнике нельзя недооценивать. Христианское мировоззрение - неотъемлемая часть характеристики автора и его героев. Ирреальный, ночной мир, населенный чертями, ведьмами, русалками и другими персонажами древней славянской мифологии, оценивается с точки зрения христианской идеологии, а главный его персонаж – черт – осмеян и повержен. Христианские и языческие мотивы и символы в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Гоголя резко противопоставлены и вместе с тем даны в синтезе как противоположные полюсы, характеризующие народное мировосприятие.

Уходят в далекое прошлое корни былин и сказаний, сказок, загадок, пословиц, русских народных песен, обрядов. Фольклор часто воспринимается нами как память о прошлом, как что-то давно ушедшее из нашей жизни. У каждого народа были свои песни, обряды, игры – свой фольклор. Интерес к устному народному творчеству в последние годы стал заметно расти. И сегодня как никогда остро стоит проблема сохранения и бережного отношения к народной культуре. Традиционная культура – духовная основа самосохранения народа. Устное народное творчество есть отправная точка в прекрасном путешествии в мир художественного слова. Это начало всех начал. Именно из фольклора мы постигаем духовную культуру наших предшественных поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. О Гоголе: из статей и писем / В. Г. Белинский. – М. : Художественная литература, 1949. – 526 с.
2. Гоголь Н. В. Собрание сочинений : в 9 т. / Н. В. Гоголь. – М. : Русская книга, 1994. – 240 с.
3. Пономарьов А. Б. Українська минувшина : ілюстрований етнографічний довідник / Пономарьов А. Б. – Київ, 1993. – 680 с.

Ткаченко К. А., Соломко А. А.

**ИЗОБРАЖЕНИЕ ДВОРЯНСТВА В РОМАНЕ А. С. ПУШКИНА
«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»**

В романе «Евгений Онегин» важной являлась тема дворянского общества и взаимоотношения внутри него. Поэт изображает яркие картины столичного и провинциального дворянства, во многом используя сатиру и иронию, для него важно было «представить нравственную физиономию наиболее оевропеившегося в России сословия» [1, с. 3].

Начиная с первой главы можно заметить всю пышность и роскошность петербургского дворянства, отец Онегина «давал три бала ежегодно и промотался наконец» [4, с. 20]. Сам же «Онегин ест, пьет, критикует балеты, танцует целые ночи напролет, словом, ведет очень веселую жизнь...он коварный изменщик и жестокий тиран дамских сердец» [3, с. 4], легко вписывается в высшее общество, ничего не делает и коротает свои дни на балах, обедах, детских праздниках, кутит ночами и прогуливается по Невскому проспекту. Он хорошо воспитан, достаточно образован и умен, знает довольно «по-латыни», умеет без принужденья поддерживать разговор, имел суждение о том, как богатеет государство, «и чем живет и почему, не надо золота ему» [4, с. 21]. Но, будучи достаточно образованным, его не увлекала литература. «Поверхностное светское воспитание было обычаем, нормой. Создавая характер героя, автор подчеркивал его типичность – так воспитывались все в этой среде» [2, с. 46].

Жизнь столичного дворянства показана довольно емко. Эта среда отдалена от простой деревенской жизни, она полна развлечений, кутежей, различных празднеств и франтовства, она роскошна и красива. Все их заботы состоят лишь в том, чтобы найти новые, еще не приевшиеся развлечения. Это типичные представители петербургских салонов, в которых царят надменность, чопорность, холодность и скука. Их лица, как и живые чувства, скрыты бесстрастной маской. Все это порождает пустоту мыслей, холодность сердец, зависть, сплетни и злобу.

Но со временем Онегин устает от своей же среды, «рано чувства в нем остыли, ему наскучил свет и шум» [4, с. 21]. «Эта скука есть не что иное, как простое физиологическое последствие очень беспорядочной жизни» [3, с. 5], поэтому, узнав о смерти родного дяди, он уезжает в деревню, желая испытать хоть какие-нибудь перемены в жизни. «Онегин скучает не от того, что он не находит себе разумной деятельности, и не оттого, что он – высшая натура, и не оттого, что «вся тварь разумная скучает», а просто оттого, что у него лежат в кармане шальные деньги» [3, с. 5]. Даже получив наследство, он не видит ничего привлекательного в светской жизни, ему скучно в деревне, он читает мало, долго спит. Можно

утверждать, что Евгений Онегин был изгоем в этом обществе, он всячески пытался найти в нем свое место, был подобен Байрону.

В своем романе Пушкин, описывая столичное дворянство, дает характеристику Ленского, который являлся его представителем. Это был мужчина в самом расцвете сил, красавец и любимец женщин, он имел «кудри черные до плеч» [4, с. 24], был богатым и завидным женихом, получил образование в Германии, делал что хотел, путешествовал, находился в свободном плавании. «Он поэт, но поэт-элегик, занятый собою, своим любящим сердцем, своей любовью, печалью, мечтой» [2, с. 64]. Но так же, как и Онегина, его не занимали балы и пирушки, он писал стихи и делился ими с Евгением. Они достаточно сблизились, но причиной послужило то, что Онегину было скучно, а Ленский верил в настоящую дружбу.

Поместное, провинциальное дворянство представлено дядей Онегина и семьей Татьяны Лариной. Дядя Онегина вел спокойную дворянскую жизнь, он вел тетрадь расходов, пил яблочные наливки, не читал книг и бранился с ключницей. Большинство из представителей поместного дворянства занималось каким-либо делом, вели хозяйство, следили за благосостоянием крестьян. Это общество ведет здоровый образ жизни, живет в гармонии с природой, но в то же время прожигает свою жизнь, не имеет высоких духовных интересов и подражает иностранному. Все их разговоры только о хозяйстве, псарне, вине и своей родне. Поместное дворянство не считает крестьян за людей, в этом заключается их жестокость. Основная черта провинциального дворянства – патриархальность, верность старине. Быт деревенских дворян размерен до однообразия.

Сон Татьяны ярче вырисовывает всю сущность поместного дворянства. Пушкин изображает общество, в котором царят косность, рутинерство, слепое преклонение перед «умной стариной»: «Один в рогах с собачьей мордой, другой с петушьей головой, здесь ведьма с козьей бородой, тут остов, чопорный и гордый, там карла с хвостиком, а вот, полужуравль и полукот» [4, с. 71].

Ярко и красочно описан быт поместных дворян на семье Лариных. Она изображается простой и спокойной, хранившей в мирной жизни «привычки милой старины» [4, с. 18]. Татьяна и Ольга Ларины были олицетворением простоты, милости, легкости и нежности. Обе были хорошо воспитаны и скромны. Как многим знатным дворянским дамам им не присуще было излишнее хвастовство своим положением, они не были вульгарны и не стремились показать себя выше кого-либо. Ольга была мила, забавна, послушна, красива и весела. Автор подчеркивает и то, что она является еще ребенком: «Он был свидетель умиленный, ее младенческих забав» [4, с. 18]. Что касается Татьяны, то она была

противоположностью Ольги. Ее не увлекали детские забавы, она не любила играть, рано начала читать романы, была задумчива и мечтательна. «Мать дает дочери уроки «приличия», учит «законам света», французскому языку, передает свою былую страсть к сентиментальным романам» [2, с. 65].

Отношение к иным поместным дворянам звучит иронически и даже с пренебрежением. Даже в фамилиях гостей на Татьянины именины присутствует насмешка (Пустяков, Скотинины, Буянов, Петушков, Карликова). Это общество взяточников, обжор, шутов, сплетников, людей некультурных и неприличных: «Никто не слушает, кричат, смеются, спорят и пишат» [4, с. 54]. Их внутренняя пустота и лицемерие подчеркивается в строках, где после фальшивого пения мосье Трике, это общество рукоплещет, кричит и приветствует его.

Но, с другой стороны, в этих людях видно то, что не может не нравиться: простота, хлебосолюство, сохранение старых русских традиций. Даже когда Онегин решил учредить в своём хозяйстве «новый порядок» – «барщину оброком заменил», он вызвал недовольство у своих соседей помещиков, они решили, что он «опаснейший чудака». Здесь Пушкин проводит параллель между грибоедовским Чацким и Онегиным. По мысли автора, именно поместное дворянство живет в непосредственной близости к народу, а потому в нем, вероятно, заложена идея возрождения России, возвращения ко всему русскому, к нашим корням.

Провинциальное дворянство предстает в романе карикатурой на высший свет. Развлечениями тут являются охота, гости и особое место занимает бал. Значительное место в их празднествах занимает еда, затем танцы для молодых и игры в карты для старшего поколения. Но торжественный прием несколько отличается от светского. Он не столь пышен и великолепен, более сдержанный, тут приемлемы даже старомодные танцы, которые давно забыты в столичном дворянстве.

Ярко описывается столичное дворянство в конце романа, где говорится о том, что это общество придерживается консерватизма, не меняется со временем и то положение, в котором они находятся, их абсолютно устраивает. Это люди, которые не стремятся к чему-то лучшему, лицемерные и бездуховные, нахальные, злые и сердитые. Так, по приезду Татьяны в Москву, ее встречает родня, говоря о том, что она повзрослела, многие обсуждают ее, некоторые считают ее идеальной. Татьяна старается вслушаться в общий разговор, но не понимает их речей, в их разговорах не вспыхнет ни единой мысли, они сплетничают, их речь суха и бесплодна. На балу она сидит спокойно и тихо, со стороны любясь шумной теснотой и наблюдая за мельканьем платьев и речей. «Татьяна ведет себя именно так, как обязана вести себя благовоспитанная барышня, привезенная заботливой родительницей на ярмарку невест» [3, с. 7]. Но ей

душно в этом обществе, она «она мечтой стремится к жизни полевой», думает о своей деревне, о светлом ручейке, о цветах и своих романах.

«Таким образом, изображая дворянство в целом, А. С. Пушкин дает характеристику неестественного общества, опустошенного и не имеющего своего собственного «Я» [2, с. 70]. Они все одинаковы, судят поверхностно, живут только сплетнями, шумом балов и пирушками. Евгений Онегин изменился по отношению ко всему этому, он стал смотреть на дворянское общество со стороны, он видел всю его порочность и низость, чувствует отчужденность от всего, что его окружает. Онегина сгубило это общество, он поздно понял это, лишившись личного счастья. Также неслучайно и то, что именно в среде поместного дворянства появляется «милый идеал» Пушкина – Татьяна, в воспитании которой совмещены традиции высокой образованности и народной культуры. Она действительно являлась той, которая видела все пороки этого общества, благодаря ей мы имели возможность увидеть поведение и привычки столичного и провинциального дворянства со стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. статья «Евгений Онегин» / [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0190.shtml.
2. Макогоненко Г. П. Роман Пушкина «Евгений Онегин» / Г. П. Макогоненко. – М. : Гослитиздат, 1963. – 149 с.
3. Писарев Д. И. «Евгений Онегин» / Литературная критика : в 3-х т. [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0310.shtml.
4. Пушкин А. С. Собрание починений : в 10 т. / А. С. Пушкин. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1950. – Т. 4. – 552 с.

Ткаченко К. А., Чепурная А. И.

ПЕЧОРИН. РОМАНТИЧЕСКИЙ ИЛИ РЕАЛИСТИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ (по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»)

«Герой нашего времени» – это безусловно один из гениальных романов Михаила Юрьевича Лермонтова. Образ Печорина – главного героя романа «Герой нашего времени» – одно из главных открытий писателя» [5, с. 90]. Печорин в своем журнале неоднократно говорит о своей противоречивой двойственности. Обычно эта двойственность считается результатом полученного героем светского воспитания, губительного влияния на него дворянской среды, сложной эпохи. Мне же кажется, что образ Печорина – это результат сочетания природного и общественного. Значит, в его изображении присутствует как реализм (влияние общественного, социального на характер человека), так и романтизм (влияние природного, индивидуального начала).

Так кто же на самом деле Печорин – романтик или реалист? Или же его такой противоречивой натуре присущ и романтизм, и скептицизм?

«Печорин чувствует в себе присутствие как бы двух людей: человека мыслящего и человека действующего. Здесь проявляется мотив двойственности, свойственный романтической литературе» [4, с. 304].

Герои романа, как и все произведение в целом, призваны раскрыть центральный образ – образ Печорина. Это тоже признак романтической литературы, нацеленной на одного героя, одну личность. Кроме того, вокруг Печорина строится сюжет «Героя нашего времени». Этот образ проходит через весь роман и связывает его части в единое целое. В романе Печорин предстает перед нами как исключительная натура, обладающая выдающимся умом, высокими стремлениями, неистребимым желанием свободы. В связи с этим Печорина с полным правом можно назвать романтическим героем.

В новелле «Бэла» мы можем увидеть в нем романтического героя в сцене, где он так усердно пытается завоевать черкешенку, которая так сильно ему понравилась.

«Григорий Александрович ударил себя в лоб кулаком и выскочил в другую комнату. Я зашел к нему; он, сложа руки, прохаживался угрюмый взад и вперед.

– Что, батюшка? – сказал я ему.

– Дьявол, а не женщина! – отвечал он, – только я вам даю мое честное слово, что она будет моя...

Я покачал головою.

– Хотите пари? – сказал он, – через неделю.

– Извольте!

Мы ударили по рукам и разошлись» [2, с. 472].

В этом отрывке мы видим, что Печорин авантюрист и спорщик, что свойственно горячей молодой натуре.

М. Ю. Лермонтов, как мне кажется, делает акцент не на постепенном приближении героя к читателям и «снятии» завесы тайны с его характера. Писателю важно подчеркнуть как раз противоположное: экзотичность и экстремальность ситуаций, в которых оказывается Печорин, которые тоже нередко объясняются как проявление романтического художественного метода. Можно ли считать, что характер героя раскрыт в типично романтических ситуациях – рискованное столкновение с контрабандистами («Тамань»), любовная интрига в светском кругу и дуэль («Княжна Мери»), поединок с сумасшедшим («Фаталист»). Печорин – загадочный герой, так как мы ничего не знаем о его прошлом, и это говорит о том, что этот образ романтического типа.

Печорин выступает в романе бунтарем. Он против всей системы общества, он всегда делает то, что считает нужным. Например, в новелле «Бэла» Печорин похищает красавицу черкешенку и мало заботится о том, что он нарушает все законы общества, в котором обитает на тот момент.

«Наш главный герой одинок, что еще раз доказывает нам, что он романтический герой. Печорин, безусловно, одинок, но его одиночество качественно отличается, к примеру, от одиночества Мцыри – типично романтического героя у Лермонтова» [5, с. 91–92]. Одиночество героя приурочено к его жизненному опыту: он встречал многих людей и, вследствие своего «несчастливого характера» или каких-либо других причин, считает себя несравненно выше почти всех из них (не считая подобных доктору Вернеру, которые способны разглядеть его истинное лицо под маской). Отсутствие интереса к кому бы то ни было из окружающих – Печорин считает их недостойными внимания – приводит к простой, но вместе с тем губительной скуке.

«Печорин – романтик-авантюрист. Дуэль, бешеная погоня за уехавшей Верой, загнанный конь, ночные страдания и возвращение в город в пять часов утра – нередко именно эти события, подробно описанные Печориным в своём дневнике, считают подтверждением того, что его душа жива, чувства не охладели, что он способен переживать, плакать» [1, с. 164].

Главный герой напоминает нам байронического героя. Печорин любит путешествовать и часто уезжает в другую страну или город, чтоб убежать от своих проблем или из скуки.

Внимание автора привлечено к внутренней жизни Печорина. В романе главный герой размышляет о моральных и философских проблемах с холодным разумом, ищущим истину. Здесь романтический герой приобретает реалистические черты.

Поставив задачу написать «историю души человеческой», М. Ю. Лермонтов одновременно задавался целью создать социальный портрет эпохи. Как признает сам Печорин, многие его поступки зависимы от общественных нравов. Причем, автору равно интересны и светские типы, множество которых представлено в «Княжне Мери», и давно интересовавший его тип офицера-кавказца, представленный в Максиме Максимыче. Конкретный историзм, изображение типических характеров в типических обстоятельствах – эти черты реализма как художественного метода присутствуют в «Герое нашего времени». Главный герой находится в реальных условиях и ситуациях.

Из изложенного выше мы можем сделать вывод, что творчество М. Ю. Лермонтова привнесло в русскую литературу совершенно неожиданное сочетание двух, казалось бы, противоположных, направлений – романтизма и реализма. Его творчество уникальным образом стало «завершающим звеном» романтизма, и в то же время произведение «Герой нашего времени» является единственным в своем роде, где читатель может наблюдать переходную стадию от романтизма к реализму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горький М. История русской литературы / М. Горький. – М. : Просвещение, 1994. – 164 с.
2. Лермонтов М. Ю. Сочинения : в 2 т. Том 2 / М. Ю. Лермонтов. – М. : Правда, 1990. – 472 с.
3. Майнулов В. А. Роман Лермонтова «Герой нашего времени» / В. А. Майнулов. – Л. : Просвещение, 1975. – 280 с.
4. Петрова С. М. История русской литературы 19 века. Том 1 / С. М. Петрова. – М. : Просвещение, 1970. – 304 с.
5. Теплинский М. В. История русской литературы 19 века / М. В. Теплинский. – К. : Выща школа, 1991. – 392 с.

Ткаченко К. А., Шевченко В. В.

**ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

Город как место пребывания героя всегда представлял интерес для литературы. Во многих произведениях город – это не только пейзаж, на фоне которого разворачивается сюжет. Он сам часто становится действующим лицом, равноправным участником повествования, наделенным личностными характеристиками.

Цельное и многообразное отражение получил образ Петербурга в творчестве Ф. М. Достоевского. В его литературном наследии можно выделить около двадцати произведений, в которых город становится основным местом действия. Среди них особого внимания заслуживает роман «Преступление и наказание».

Уже с первых страниц романа читатель окунается в душную, пыльную, сумрачную, зловонную атмосферу Петербурга Достоевского. Смрад, грязь, затхлость, пьяные, равнодушные к чужой боли лица видит перед собой читатель. Это безобразный, безрадостный, безучастный и даже враждебный город. Он давит, душит, внушает сумасшедшие идеи, навеивает кошмарные видения. Город и его обитатели сливаются в произведении в единое целое. Равнодушный Петербург становится олицетворением равнодушия живущих в нем людей, которым нет никакого дела до голодающих детей, больных женщин, безработных спивающихся мужчин, талантливых, но нищих студентов, продающих своё тело юных девушек. В этой обстановке и рождается безумная теория Раскольникова.

С одной стороны, Достоевский рисует образ вполне конкретного города в определенный период времени (60-е годы XIX века). Отличительной особенностью является топографическая точность изображения, упоминание реально существующих мест, достопримечательностей Петербурга. В романе приводится множество бытовых мелочей: внутренний и внешний вид сооружений, точные с действительностью расстояния, число ступеней и этажей. Это создает

эффект сопричастности читателя происходящему, придает ощущение реальности повествования. С другой стороны, автор создает атмосферу полуживости, призрачности, в которой читатель теряет ощущение реальности и не видит ее границ. Петербург у Достоевского – самый фантастический, «самый отвлеченный и умышленный город на всем земном шаре» [1, с. 9], и в то же время он в высшей степени реален, он постоянно оказывает страшное, губительное воздействие людей, живущих в нем.

На протяжении всего романа можно встретить лишь несколько кратких описаний города, больше напоминающих театральные ремарки, чем пейзажи, но их вполне достаточно, чтобы проникнуть в те настроения, которыми автор стремился наделить образ Петербурга. Картины природы и великолепных видов также встречаются в романе, но автор использует их лишь в качестве контраста к обыденной серости и обреченности в изображении города.

Действие романа происходит летом: «В начале июля, в чрезвычайно жаркое время...» [2, с. 3]. Но бесполезно искать на его страницах яркие краски, присущие этому времени года. Красной нитью сквозь все повествование проходит мотив невыносимой, удушливой жары, окутывающей весь город: «На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, – все это разом неприятно потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши» [2, с. 4].

Судьбы персонажей неоднократно решаются именно на улицах Петербурга. Он становится городом множества смертей и личных трагедий: погибает под колесами щегольской коляски Мармеладов, на мостовой истекает кровью чахоточная Катерина Ивановна, на набережной кончает жизнь самоубийством Свидригайлов, на улицу идет Соня продавать себя, на Сенную выходит каяться перед народом главный герой. Все эти яркие сцены дополняются беглыми эпизодами, создавая фон, на котором разворачиваются трагические судьбы Сонечки, Мармеладова, Раскольниковова.

Изображение Петербурга Достоевского становится для читателя исчерпывающим после посещения вместе с писателем жилищ героев «Преступления и наказания».

Следующим образом изображается комната Раскольниковова: «Это была крошечная клетушка, шагов в шесть длиной, имевшая самый жалкий вид...» [2, с. 52]. Бедное жилище Раскольниковова в романе неоднократно называется каморкой, морской каютой, углом, шкафом, сундуком, гробом: «...там-то, в углу, в этом-то ужасном шкафу и созревало все это вот уже более месяца...» [2, с. 52].

Убожество комнаты Сони Мармеладовой навеивает тоску и уныние:

«Сонина комната походила как будто на сарай, имела вид весьма неправильного четырехугольника, и это придавало ей что-то уродливое» [2, с. 299], «Желтоватые, обшмыганные и истасканные обои почернели по всем углам; должно быть, здесь бывало сыро и угарно зимой. Бедность была видимая; даже у кровати не было занавесок» [2, с. 299].

Пожалуй, самым страшным зрелищем для читателя становится знакомство с условиями существования несчастной семьи Мармеладовых: «Огарок освещал беднейшую комнату шагов в десять длиной; всю ее было видно из сеней. Все было разбросано и в беспорядке, в особенности разное детское тряпье. Через задний угол была протянута дырявая простыня. За нею, вероятно, помещалась кровать. В самой же комнате было всего только два стула и клеенчатый очень ободранный диван, перед которым стоял старый кухонный сосновый стол, некрашенный и ничем не покрытый» [2, с. 24].

Комната процентщицы Алены Ивановны, распивочная на Сенной, угол Дмитрия Разумихина – все эти помещения мало чем отличаются друг от друга, убожество, нищета делают их похожими.

Говоря о пейзаже, отметим также частое изображение в романе заката, который создает печальное, угнетающее настроение, усиливает ощущение трагизма. Само убийство старухи мерещится Раскольникову в освещении закатного солнца. После признания Соне в преступлении он отправляется бродить по городу: «Солнце заходило. Какая-то особенная тоска начала сказываться ему в последнее время» [2, с. 406]. Решение героя признаться в убийстве и пойти добровольно на каторгу также было принято в лучах заходящего солнца.

Преобладающим цветом в романе является желтый: исхудалое, бледно-желтое лицо Раскольникова, желтое от пьянства лицо Мармеладова, больное, темно-жёлтое лицо Порфирия Петровича, ярко-желтые деревянные домики на Петровском острове. Очень часто этот цвет появляется в описаниях жилищ героев: комната главного героя, «имевшая самый жалкий вид с своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от стены обоями» [2, с. 27], «желтоватые, обшмыганные и истасканные обои» [2, с. 299] в комнате Сони Мармеладовой, казенная мебель «из желтого отполированного дерева» [2, с. 315] в кабинете Порфирия Петровича, «грошовые картинки в желтых рамках» [2, с. 7] в квартире Алены Ивановны. Этот цвет создает впечатление всеобщей нищеты и угнетения, становится символом безысходности, болезненности, тоски и раздражения, помогающим глубже раскрыть психологическое состояние героев.

Образ Петербурга в «Преступлении и наказании» символичен. Это не просто место действия, Петербург – действующее лицо, участник преступления Раскольникова и его раскаяния. Петербург в романе

становиться воплощением нищеты и безысходности, олицетворением несправедливого общества, безжалостного и безразличного к чужому горю, к судьбам простых людей. Петербург Достоевского – это не только олицетворение зла, но и надежд. Писатель верит, что люди сотворят достойные плоды покаяния и в будущем Петербург станет другим.

В этом городе удивительным образом мечты о прекрасном сочетается со страшными замыслами. Вот о чем думает Раскольников, когда идёт убивать старуху: «Проходя мимо Юсупова сада, он даже очень было занялся мыслию об устройстве высоких фонтанов и о том, как бы они хорошо освежали воздух на всех площадях» [2, с. 71]. Именно таким, контрастным и противоречивым, предстает перед нами Петербург в романе «Преступление и наказание».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов С. В. Петербург Достоевского. Научное издание / С. В. Белов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 372 с.
2. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание / Ф. М. Достоевский. – М. : Гослитиздат, 1955. – 552 с.

Шарова Л. А.

УКРАЇНЦІ – СПІВТВОРЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Культура розпочинається там, де люди усвідомлюють свою культурність, те, що вони є невід'ємною складовою цієї високої категорії, яку переважно відносять до духовної сфери, забуваючи про матеріальну. Інститут соціології НАН України провів загальноукраїнське опитування, щоб з'ясувати культурно-комунікативні орієнтації населення у масово-комунікаційний процес (77%) і дуже низьку культурну участь. Лише 5 % населення мають різнобічну культурну орієнтацію і поведінку: бувають у театрі, кіно, виставках, читають художню та спеціальну літературу. Людей, які мають низький рівень культурної участі, – 40 %, а нульовий – 41 %. Ці цифри висвітлюють реальну картину рівня участі українського населення в культурі!

Розвиток української культури вимагає повернення людини до самої себе, до свого творчого духовного «Я». Саме у культурі долається відчуження людини від самої себе, долається примітивний колективізм. Щоб відродитися, культурі України вкрай потрібно повернутися до загальнолюдських цінностей, які вироблені творчою наснагою та духовною працею багатьох поколінь людей, що жили на нашій планеті. До таких цінностей належить насамперед цінність самої людини, її особистості, її життя та свободи; цінність національних культур, розвитку національної самосвідомості, духовності; демократичний лад у соціально-політичному житті, ринкова економіка, сильний соціальний захист тощо. Саме ці цінності визначають мету та обрії майбутнього розвитку

вітчизняної культури, отже, вони є важливим рушієм духовного відродження. Осмислення глобальних культурних цінностей дозволяє нам глибше збагнути смисловий потенціал української культури, зрозуміти своє місце в світі, стати в один ряд з іншими культурами світової спільноти на шляху до вселюдськості.

Відродження культури не може відбуватись як просте повернення до минулих способів буття народу. Інакше нам доведеться відтворювати архаїчні форми буття. Тому *відродження народних звичаїв*, форм творчості, світовідчуття наших предків не може бути самоціллю, воно є засобом залучення культурного спадку до сьогоднішніх проблем духовного розвитку. Зв'язок поколінь мусить бути відтворений, духовні цінності минулого мають стати базою для вирішення проблем культурного відродження сьогодення. Так само не може бути абсолютним взірцем культурного розвитку «західний» світ, бо й там проблеми бездуховності та стандартизації форм культурного буття вимагають свого вирішення. Однією з найболючіших проблем культурної розбудови в Україні є *проблема «екології культури»* – як у розумінні створення сприятливих соціально-політичних та економічних умов для духовного розвитку, так і з точки зору збереження культурного спадку народів нашої держави та залучення їх до сучасного вжитку новими поколіннями. Адже давно відомо, що деякі елементи культури народу своєрідним чином дають змогу суспільству вижити в тих чи тих умовах. Охорона пам'яток культури, відтворення справжньої духовної історії нашого народу, осмислення багатовікової творчої спадщини – ось магістральні напрямки вирішення цієї проблеми, основні завдання культурної політики держави.

Серед цінностей, надбаних світовою цивілізацією, однією з найважливіших є *цінність демократичного соціального устрою* – *пріоритету волі до суспільного, сумісного життя*. Демократія спрямована до вселюдськості, у якій визнається право інших людей мислити самостійно, а національні культури у своїй самобутності складають строкату єдність духовного світу. Вільнодумство, ідеологічний плюралізм – видатні завоювання цивілізації, особливо потрібні для обтяженої тоталітарними стереотипами свідомості, що дісталася нам у спадок. Саме в лоні світової цивілізації створюється розуміння національних культур як загальнолюдської цінності, яке може запобігти стандартизації духовного життя, стати гарантом подальшого розвитку національної традиції в культурі. Засвоєння цього теж є одним із важливих факторів духовно-національного відродження.

Органічне і творче засвоєння загальнолюдських цінностей може допомогти культурі нашого народу увійти у світову спільноту, подолати розірваність та обмеженість культурно-психологічних стереотипів, трагічну суперечність між реальним змістом культури України та її сучас-

ним виявом. Світ так само виграє, відкриваючи для себе Україну – творчу, культурну, духовно багату, самобутню, – як і ми виграємо, відкриваючи розмаїття духовного світового багатства для себе. Культура не терпить ізольованості, вона є глобальним явищем у своїх етнічних своєрідностях. Замикання на собі – застій для культурного прогресу, а отже – не має перспективи. *Залучення до своєї рідної культури та оволодіння культурним спадком усього людства – головна мета та сенс культурного відродження.* Шлях до вселюдськості лежить саме через освоєння національної спадщини і піднесення власної культури до світового рівня, але завжди – через особистісне культуротворення, власне світоглядне самовизначення в якості свідомого творця культури.

Сучасне життя гостро ставить перед людьми одвічну проблему духовності. Тільки тоді, коли пануватимуть загальнолюдські цінності: гуманізм, відданість Батьківщині, вірність ідеалам, люди будуть прагнути до оновлення світу, а отже, і до його поступального розвитку.

Я хочу, щоб наш світ був щасливим. Що є прекраснішого за прекрасний сад навесні? Він щедро зачаровує своєю таємничістю та дарує надію на гарне майбутнє. Саме таким я бачу світ: квітучим, щасливим, оновленим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Країни Євросоюзу і Україна : навчальний посібник-довідник / Упор. : Я. Бухней; За ред. О. Крисюка. – Тернопіль : Астон, 2008. – 208 с.
2. Людина у сучасному світі : підручник для 11 кл. / Р. А. Арцишевський. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. – 224 с.
3. Чекмарьова Л. В. Ми маємо бути зрозумілими Європі, а Європа нам! / Л. В. Чекмарьова // Все для вчителя. – 2005. – № 15–16. – С. 25.
4. Методичні поради до проведення першого уроку «Україна – держава європейська» // Директор школи. – 2005. – № 27–28. – С. 35–45.

Шевченко Г. Д.

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ І ПОГЛЯДІВ ПУБЛІЦИСТА (на прикладі роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого»)

**Науковий керівник –
канд. філол. наук, доцент Н. В. Лисенко**

Інтертекстуальність – поняття постмодерністської текстології, одна з характерних ознак художньої літератури ХХ–ХХІ ст. Інтертекстуальність тексту зумовлена його функціонуванням як одиниці комунікації. Залишаючись мовним знаком, текст є соціальним феноменом та набуває здатності реалізовувати свій інтертекстуальний потенціал тільки під час комунікації. Інтертекстуальність тексту реалізується не лише завдяки його знаковій природі, а й за рахунок інтерсуб'єктивності – виробництва смислу

із взаємовідносин між аудиторією, текстом, іншими текстами та соціокультурними домінантами в різноманітних соціальних умовах та комунікативних ситуаціях [1, с. 100].

Під час читання всі тексти стають поліфонічними і реалізують свій інтертекстуальний потенціал. При цьому текст розгортається заново та змінюється при кожному новому читанні. Сигналами такого посилення є передусім ремінісценції та алюзії. У зв'язку з цим постає проблема автентичності та оригінальності авторського тексту, в якому наявні такі сигнали.

Метою нашого дослідження є інтертекстуальний аналіз роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого».

Для реалізації цієї мети було обрано такі завдання:

- окреслити і проаналізувати трактування поняття «інтертекстуальність»;
- дослідити інтертекстуальність роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого»;
- визначити головні мотиви, алюзії та ремінісценції публіцистики автора;
- виокремити місце інтертекстуальності у вираженні думки письменниці.

Актуалізація смислів попередніх епох та створення нових смислів здійснюється передусім за рахунок використання ремінісценцій – явних і неявних відсилок до іншого тексту (вербального чи невербального) та алюзій – свідомого авторського посилення на загальновідомий твір, історичний факт, прецедентне ім'я тощо. Вважають, що алюзії, на відміну від ремінісценцій, більш приховані та виконують функцію об'єднувальних блоків різних текстів. Іноді алюзії трактують як несвідомі авторські «натяки». Через згадування власних імен реальних чи вигаданих персонажів, назв творів та їх образів, прихованих цитат, непрямого цитування свого або чужого тексту автор апелює до спогадів читача та певних асоціацій. Непряме або трансформоване цитування чужого твору розширює контекст сприйняття авторського тексту, поєднуючи інформаційні поля різних дискурсів, підкреслюючи їх спільні ідеї, теми, мотиви, сюжети, композиції, стилістичні прийоми тощо. Інтертекстуальність передбачає текстову синтагматику, що дозволяє представити події конкретного твору на тлі інших подій, при чому останні можуть стати вирішальними в розумінні авторського задуму. Наступність у художній літературі, мистецтві та інших типах комунікації може проявлятися в свідомих та несвідомих авторських ремінісценціях і алюзіях, які цікавлять вчених як у лінгвістичному, так і психологічному аспектах. Несвідоме наслідування можна вивчати як проекцію світосприйняття автора твору та втілення його підсвідомих інтенцій,

думок, почуттів. Свідомі для творця тексту, але приховані й тому неусвідомлені адресатом ремінісценції та алюзії можуть використовуватися як прийоми впливу на думку останнього. Такі прийоми поширені в сучасній комунікації, зокрема в політичній, рекламній. Однак саме художній дискурс надає нам найбільш виразний матеріал щодо ремінісцентних виявів категорії інтертекстуальності. Тому метою нашої розвідки є дослідження окремих видів текстових ремінісценцій та алюзій в романі «Записки українського самашедшого» Ліни Костенко. Жанр твору – художньо-публіцистичний – уможлиблює розширення системи ремінісцентних посилань, характерних як для художнього, так і публіцистичного стилю.

Та все ж класичним визначенням понять «інтертекст» й «інтертекстуальність» нині прийнято вважати тлумачення Р. Барта: «Кожний текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш чи менш знайомих формах: тексти попередньої культури й культури сьогоденної. Кожен текст являє собою нову тканину, зіткану зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом тощо – всі вони ввібрані текстом і перемішані в ньому, оскільки завжди до тексту й навколо нього існує мова. Як необхідна попередня умова для будь-якого тексту інтертекстуальність не може бути зведеною до проблеми джерел і впливів; вона являє собою загальне поле анонімних формул, походження яких рідко можна виявити, підсвідомих або автоматичних цитат, поданих без лапок» [2, с. 417–418]. Тобто будь-який текст є «реакцією» на попередні тексти.

Відома дослідниця українського літературного постмодерну Т. Гундорова вважає, що інтертекстуальність – лише одна з ознак літературного постмодерну. І далі, називаючи інші ознаки постмодерних текстів, вона вказує на мовний вияв інтертекстуальності: «Загалом-то постмодернізм відзначається технікою маніпуляції наративними перспективами, самопредставленням, аж до стирання різниці між фікцією та реальністю, гетероглосією чужих текстів, цитат, чужих голосів, мов, їх гібридизацією, креолізацією тощо» [3, с. 44].

У своїх працях Ліна Костенко окреслює головні ідеї формування української державницької ідеології та зміст історичного призначення України, обґрунтовує її право на будівництво незалежної держави, вимальовує власне бачення нашої країни в загальносвітовому контексті, обговорює напрями розвитку державної внутрішньої політики, відповідно до цього визначає суспільні завдання української нації, характеризує основні аспекти формування її психологічного типу.

Її творчість пронизана наскрізними мотивами, що перегукуються в багатьох її творах, допомагаючи якнайширше розкрити наболілих питань у різних ракурсах та варіаціях. До них належать: шевченківські мотиви

(манкурти, панщина, московські раби, «старший брат», пристосуванство, ми – українці та ін.), біблійні мотиви (добро і зло, порушення божих заповідей, смирення, мораль та ін.), донцовські мотиви (українська національна ідея, інтереси нації понад усе, державна незалежність України, свідомість нації, еліта України, Росія чи Європа тощо), міхновські мотиви (розвиток нації можливий лише у самостійній державі, національна свідомість, українська інтелігенція, боротьба за права нації та ін.), самчукові мотиви (право рідної мови, церкви, право на територію, державу тощо) та ін.

Так, Л. Костенко, порушуючи питання про історію України, синтезує в творі світ сучасної України та викривлений мікрокосмос окремої людини не тільки за допомогою персонажу гоголівських «Записок сумасшедшого» Поприщева, а й героя новели «Перевтілення» абсурдиста Франца Кафки, поєднуючи їх в опозиції «комплекс меншовартості – манія величчя»: *«Росія має імперський вірус та страждає манією величчя, Україна – комплексом меншовартості. Бо від манії величчя станеш іспанським королем, як Поприщін у Гоголя. А від комплексу меншовартості відчуєш себе комахою і побіжиш по стіні, як Грегор у Кафки»* [4, с. 118]. Оповідь про братів Каїна і Авеля – одна з повчальних історій, розказаних в Євангелії від Матфея (*Ібо гневаясь на брата, – говорит Он, – повинен есть суду – Мф. 5:22*), – використовується авторкою роману для пояснення політичного конфлікту між Україною та Росією: *«... несила вже розібратися, хто кому Каїн, хто кому Авель. Усі для всіх не люди»* [4, с. 283]. Акцент на розумінні ідеї братерства здійснено за допомогою прийому трансдериваційної морфології: *«Роз-брат, це коли між братами А якщо це справді розбрат між братами, то такі брати нічого не варті»* [4, с. 339–340].

Засоби ремінісценції та алюзії виявляються на всіх рівнях мовної системи. Завдяки їм у романі «Записки українського самашедшого» формується доволі складна глибинна підтекстова структура, що на поверхневому рівні презентується стилістично маркованими словами (*мать-перемать городов руских*), неологізмами (*самашедший*), метафорами (*грошові мішки*), символами (*«Наша Незалежність – синій птах з перебитими крилами, майже до смерті закльований двоголовим орлом»* [4, с. 11]), парафразами (*«Свобода, рівність і блядство – такий парафраз охлократії»* [4, с. 285]), непрямими цитатами (*«А цієї ночі процитувала письменницю, здається, англійську, яка сказала, що у своєму житті треба залишати місце й для свого життя»* [4, с. 200]), власними назвами (*«То, може б, уже перейняти й Вальпуржину ніч у німців, якраз під свято усіх трудящих 1 Травня? У нас же теж є Лиса Гора»* [4, с. 201]), історичними алюзіями (*«Українського продукту теж вистачає, тут переважно історичні алюзії – «Гетьман», «Хортиця», «Холодний*

Яр», «Княжий келих»» [4, с. 211]) тощо. Можливості лексичного ярусу організації інтертекстуальності доповнюються граматичними, фонетичними, словотвірними елементами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов / И. Ильин. – М., 2001. – С. 3–100.
2. Барт Р. От произведения к тексту / Р. Барт // Избранные работы : Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, 1989. – С. 413–423.
3. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн / Тамара Гундорова. – К. : Критика, 2005. – 264 с.
4. Костенко Л. В. Записки українського самашедшого / Л. В. Костенко. – К. : А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2011. – 416 с.

Щербатюк В. С.

МЕТОДИКА ПРОДУКУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тривале життя та популярність кожного літературного твору напряму залежить не лише від таланту письменника, а й від грамотного, естетично та творчо розвиненого читача. Мистецтва читання необхідно навчатися протягом усього життя, а розпочинається це навчання саме зі шкільної літературної освіти.

На жаль, сьогодні ми спостерігаємо різкий спад інтересу школярів до читання. Це пов'язано з багатьма чинниками. Насамперед, життєвий простір сучасної дитини заповнений новітніми засобами інформації, що знижує інтерес до книги, а значить втрачається потреба в читанні. Пасивний перегляд фільмів чи телесеріалів за творами класиків зарубіжної літератури є набагато зручнішим та легшим процесом, ніж вдумливе читання книги, але він не сприяє мисленнєвому розвитку дитини. Телебачення, відео, комп'ютер, Інтернет та інші телекомунікаційні мережі невблаганно змінюють аудиторію, поступово перетворюючи «читачів» здебільшого в «глядачів». Учні часто використовують інформаційні інтернет-ресурси лише з «корисною метою», наприклад, бездумно копіюючи готові реферати. Така діяльність не стає реальною базою для розвитку медіакомпетентності особистості. Пасивне сприйняття будь-якої інформації може привести до споживчого відношення до медіа, плагіату текстів, робіт, ідей, зрештою – до стереотипного мислення і спотвореного світогляду. Саме це є чи не найголовнішою причиною зниження грамотності й загального освітнього рівня учнів.

Тому на сьогодні перед учителем-словесником стоїть завдання – використати сильні сторони візуальної культури, щоб зберегти зацікавлення книгою сучасних школярів.

У ХХ столітті проблема формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості залишається в центрі уваги методичної науки та практики. У працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Л. Айзермана, Г. Беленького, Є. Пасічника, В. Маранцмана, С. Гуревича, Л. Мірошниченко, О. Ісаєвої, Є. Квятковського, Н. Волошиної, І. Збарського, С. Сафарян та ін. Так, у статті «Проблеми та шляхи розвитку читацької компетенції учнів у системі шкільної літературної освіти» С. Сафарян проаналізувала проблеми та окреслила шляхи розвитку читацької компетенції школярів [4]. О. Ісаєва у своїх працях розглядала особливості формування читацьких умінь та навичок школярів при вивченні зарубіжної літератури; пропонувала систему методів та прийомів, видів та форм навчальної діяльності, що спрямована на розвиток сталого інтересу до книги, підвищення рівня читацької культури школярів. Вона одна з перших звернула увагу на проблему використання креолізованих текстів на уроках зарубіжної літератури [2].

Усі тексти (письмові й усні) з вербальним і невербальним складником науковці ділять на дві групи (*монокодові* та *полікодові* або *гомогенні* та *негомогенні* чи *лінійні* та *нелінійні*). Так, тексти першої групи – лише з вербальним компонентом – несуть переважно смислове, інформаційне навантаження (розмір, вид, колір шрифту тощо не змінюють текст з погляду його змісту), їх називають *гомогенними*. Друга група текстів – із вербальним і невербальним компонентом – характеризується з боку кількісної презентації цих компонентів, ступеня їх взаємопроникнення чи взаємозв'язку тощо. Термінологія на позначення текстів другої групи надзвичайно строката: *полікодовий* текст (Г. Ейгер, В. Юхт), *креолізований* текст (Ю. Сорокін, Е. Тарасов), *семіотично ускладнений* текст (А. Бернацька), *лінгвізуальний комплекс* (Л. Большіянова) *нелінійний* текст (Л. Большакова) тощо. Активно вживаним є термін *креолізований текст*, з яким зіставляють інші терміни. Учені досліджують КТ реклами, коміксів, карикатури, ілюстрацій до художніх, публіцистичних творів, науково-технічних розробок, афіш, плакатів тощо, доповнюючи власними термінами, що відображають суть таких текстів: *нетрадиційний*, *відео-вербальний*, *семіотично збагачений*, *складений*, *лінгвовізуальний феномен*, *синкретичне повідомлення*, *ізовербальний комплекс*, *зображально-вербальний комплекс*, *ізоверб*, *іконотекст* тощо.

Враховуючи думки науковців, класифікуємо креолізовані тексти за кількісною ознакою наявності вербального й невербального складника: 1) *тексти з частковою креолізацією*; 2) *тексти з повною креолізацією*.

У текстах першої групи вербальний компонент є автономним, а образотворчі елементи – факультативними. Таке поєднання характерне для газетних, науково-популярних і художніх текстів. У текстах з повною

креолізацією вербальний текст залежить від образотворчих засобів, тут зображення є обов'язковим елементом тексту. Таку залежність традиційно спостерігаємо в рекламі (плакат, карикатура, оголошення тощо), а також в наукових й особливо науково-технічних текстах. Іконічний компонент тексту може бути представлений ілюстраціями (фотографіями, малюнками), схемами, таблицями, символічними зображеннями, формулами тощо.

Отже, КТ – це текстове утворення змішаного типу, у якому представлені вербальні та візуальні засоби передачі інформації.

Останнім часом КТ широко впроваджують у шкільну практику, особливо це стосується уроків мови та літератури. Серед видів креолізованих текстів, що можна запропонувати учням під час вивчення зарубіжної літератури, О. Ісаєва звертає увагу на такі: **комікси (манги); буктрейлер; мотиватор на літературну тему; постер на літературну тему; буклет або брошура; фотоколаж на літературну тему; логотип; «дудл»; скрапбукінг; кардмейкінг** [2].

Розглянемо деякі види креолізованого тексту й окреслимо методику їх використання на уроках зарубіжної літератури.

В українському інтернет-просторі дедалі більшої популярності набувають **буктрейлери** – ролики, що створюють візуальний образ книги. Буктрейлер (від англ. book – книга, англ. trailer – тягач, причіп) – короткий відеоролик за мотивами книги, кліп за книгою, який поєднує літературу, візуальне мистецтво, а також електронні та інтернет-технології. Завдання буктрейлера – прорекламувати книгу, сприяти доведенню її змісту до читача, залишити слід у його свідомості. Водночас він має інтригувати, викликати бажання самостійно прочитати книгу. Його особливістю є те, що розповідь про книгу подається в образній, інтригуючій формі. Переважно тривалість буктрейлера не перевищує три хвилини. Він не містить спойлерів – інформації про сюжет книги.

Постер (з англ. **poster** – плакат) – художньо оформлений плакат, що рекламує певний твір чи письменника. Саме ж слово «плакат» походить від франц. «оголошення, афіша». Звичайний розмір постера становить 60 на 90 см. Традиційно, у рекламі, постери зображуються на чорному фоні: зображення в білій рамці, гасло великим шрифтом та уточнення дрібнішим. Проте для уроків зарубіжної літератури, як зауважила О. Гладка, необхідно змінити вимоги до роботи над постером. По-перше, ніякого чорного фону, робота повинна бути яскравою, приваблювати здалеку і зацікавлювати тих, хто не лише побачить, але й прочитає авторську думку про книгу. По-друге, за обсягом це сторінка форматом А4. По-третє, рекламний постер складається з трьох частин: гасло(II), картинка за змістом твору(I), текст реклами(III) [1, с. 21].

Варто пропонувати створювати постери учням 5–9 класів. Це

індивідуальна форма роботи. Залежно від завдань, які ставить учитель, постери можна використовувати як різновид домашнього завдання на будь-якому уроці, під час вивчення художнього твору (на початку знайомства чи як підсумок прочитаного), на уроці розвитку мовлення (представлення прочитаної чи улюбленої книги). Перед прочитанням твору постери заохочують до читання й дають можливість за допомогою однолітків частково уявити сюжет твору. А на етапі аналізу художнього твору допомагають краще зрозуміти його головну думку. Але, крім того, можна використовувати постери як варіант п'ятихвилинки на уроці. Готові учнівські роботи можна оформити як виставку на стендах в кабінеті чи в рекреації під час тижня літератури.

Не менш цікавим видом КТ є інформаційний **буклет**. Можливість створення буклета дає використання програми MS Publisher. На думку О. Мазур, буклет на сьогодні є «необхідною формою роботи, яка може стати оригінальною заміною нудних і довгих рефератів, які учні скачують з інтернету, навіть не читаючи перед уроком» [3].

Буклет (з англ. – книжечка) – неперіодичне видання (рекламне, інформаційне, дитяче; путівник, карта тощо), надруковане на одному аркуші, складеному паралельними згинами на зразок ширми. Найчастіше трапляються буклети складені дворазово чи триразово, але можуть траплятися і складніші буклети – «гармошки».

Створення буклетів формує такі уміння учнів, як сприймати та відтворювати інформацію; аналізувати матеріал; вибирати головне; систематизувати інформацію; стисло формулювати власну точку зору; адекватно ставитися до критики, самокритики; оволодівати культурою спілкування (діалогічною, монологічною); презентувати результати власної та колективної діяльності; толерантно ставитися до співрозмовника.

Одним із цікавих і продуктивних видів роботи, які варто використовувати на уроках зарубіжної літератури, є створення колажів. **Колаж** – це вільна творчість. Цей вид роботи розвиває в школярів кмітливість, уважність, винахідливість, уміння логічно й образно мислити, комбінувати. І звичайно ж, не залишає байдужим жодного учня.

Колаж – це своєрідний прийом образотворчого чи іншого мистецтва, який полягає у виготовленні творів за допомогою наклеювання різних матеріалів або предметів на обрану основу. При цьому його частини можуть відрізнятися фактурою чи кольором.

Колажі варто починати створювати вже з 5 класу. На перших уроках необхідно пояснити, що таке колаж, показати зразки колажів, які виготовляли учні різних класів; порадити теми для створення перших колажів, щоб школярі могли уявити образ, який будуть утілювати на полотні, потім запропонувати підібрати під цей образ деталі. Інколи сама

фотографія, чи людина, яка на ній зображена задає настрій колажу. Спочатку п'ятикласники під керівництвом учителя створюють колажі, а згодом – самостійно.

Відомо, що укладання альбомів на різноманітні теми притаманне багатьом сучасним дівчатам-підліткам. А отже, це може використати й учитель-словесник, запропонувавши школярам створити **скрапбукінг**, присвячений якомусь літературному твору чи творчості письменника.

Скрапбукінг (від англ. *scraps* – дрібні папірчики, записочки, білетики та *book* – книжка) – це «альбом» із фотографіями, фотоколажами, декорований елементами, картинками, малюнками, замітками, афоризмами тощо, для того, щоб розкрити суть теми, що вивчається. Сторінки такого «альбому» переважно оформлюють за певними темами, літературними напрямками, за творчістю письменника чи літературного героя.

Ще одне творче завдання, яке можна запропонувати учням – це створення **кардмейкінгів** (від англ. *card* – листівка та *making* – робити) – листівок ручної роботи. Останнім часом цей вид творчої діяльності дизайнерського характеру став хобі достатньо великої кількості молодих людей (переважно дівчат). Тематика таких листівок може бути різноманітною, зокрема й літературною.

Отже, проаналізовані види творчих робіт як приклади креолізованого тексту є складними творами, що органічно поєднують у собі елементи двох різнорідних систем – вербальної та невербальної. Варіативність способів оформлення вербального та невербального компонентів збільшує експресивність цих жанрів, а отже, привертає до них увагу учня-читача та стимулює їхній інтерес до книги. Взаємозв'язок вербального та невербального компонентів полегшує розуміння й заохочує реципієнтів. Названі види КТ постають водночас як твори мистецтва й наочний матеріал у процесі вивчення зарубіжної літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладка О. М. Використання ІКТ технологій як засіб активізації пізнавальної активності учнів на уроках світової літератури / О. М. Гладка. – Сокаль : РМК, 2014. – 48 с.
2. Ісаєва О. О. Креолізований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читацької діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Ісаєва. – Режим доступу : <http://nvk-fastiv.kiev.ua/index.php?option=com>. – Назва з екрана.
3. Мазур О. Л. Творчі завдання з використанням ІКТ на уроках світової літератури (постери, титульні сторінки, буклети) / О. Л. Мазур. – Рівне, 2014. – 44 с.
4. Сафарян С. Проблеми та шляхи розвитку читацької компетенції учнів у системі шкільної літературної освіти [Електронний ресурс] / С. Сафарян. – Режим доступу : <http://svitlit.ippp.kubg.edu.ua/?p=590>. – Назва з екрана.

Юзюк К. С.

**РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯЗИЧНИЦЬКОГО ПОЛІТЕЇЗМУ В ТВОРАХ
БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНИЧА**

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри
української мови та літератури **О. Л. Біличенко**

Наразі спостерігається все частіше звернення до спадщини минулого, що спровоковано низкою таких чинників: соціально-політичні та економічні негаразди кінця ХХ та початку ХХІ ст., нові відкриття в царині природничих наук і поява нових видів мистецтва.

На порубіжжі тисячоліть починає особливо загострюватися відчуття катастрофічності світу, хаотичності існування, відбувається руйнація людської свідомості, втрачається зв'язок людини між буттям та існуванням. Це призводить до нового осмислення людством свого минулого, що просякнуте ідеєю загальної космізації суспільної свідомості. Звернення до архетипів, образів і символів минулого, знаків, які є семіотичною основою архетипної пам'яті людства, в усі часи було пов'язано саме з незадоволенням творчої людини політичною, культурною, соціальною ситуацією, що склалася в країні.

Особливо яскраво це простежується під час різноманітних катаклізмів, коли людина намагається віднайти вихід з обставин, що склалися, покращити умови життя, тому художня література тяжіє до міфів й архетипної пам'яті минулих поколінь, оскільки саме в сфері міфопоетичного знаходять своє яскраве відтворення архетипи колективного підсвідомого.

У контексті розвитку світової літератури проблема повернення до міфології та її співвідношення з архетипною пам'яттю й міфом стає актуальним об'єктом літературознавчих досліджень. Завдяки значному прогресу в дослідженні цієї проблеми, різноманітним підходам у вивченні та визначенні архетипу й міфу, що виникли у ХХ ст., з'явилася можливість ретельного вивчення міфологічних, архетипних мотивів, тем і сюжетів, репрезентованих у трансформованому вигляді в творчості митців різних століть і різних епох.

Першоджерелом, у якому закодований увесь подальший розвиток людської цивілізації, є, на нашу думку, архетипна пам'ять та її семіотичні інваріанти (архетипи, архетипні образи, символи, міфи). Саме у ній концентруються найвідоміші архетипи колективного підсвідомого, що допомагають людині впродовж століть формувати її цілісне сприйняття світу й є підґрунтям будь-яких культурних систем, зокрема художньої літератури.

Саме в досліджуваного поета яскраво окреслюється тенденція до

художньої трансформації національних джерел і ґрунтовного переосмислення української літературної традиції. Тому вивчення феномену архетипу, міфу, архетипної пам'яті, архетипних образів та символів, які набувають виразних форм у національних, фольклорних традиціях, а також в художній літературі, допомагає виявити своєрідне та надісторичне в творчості Богдана-Ігоря Антонича, а відтак дозволяє визначити специфічні особливості національної культури, реконструювати українську духовну історію.

Науковий інтерес до творчої особистості Богдана-Ігоря Антонича в останні десятиліття помітно зріс. На це є свої вагомі причини, серед яких посутньою залишається не пересічність естетичного досвіду, яким митець збагатив культурну свідомість українців, утвердив нові моделі спілкування з літературою, що набули особливої актуальності у період зламу віків.

Поетична спадщина Богдана-Ігоря Антонича є потенційним об'єктом дослідження перш за все з погляду на міфопоетичну природу їх творчості. Тому, аналізуючи поезію автора, можна простежити специфічне, своєрідне використання ним символів й образів минулого, архетипної пам'яті людства з метою створення власного міфу з його засобами пояснення й коментування всіх проявів буття людства. Використовуючи в творчості сюжети, образи та мотиви різного походження (що вважається на сьогодні традиційними завдяки постійній популярності в культурно-історичному діапазоні будь-якої з епох), український митець розробив власний варіант відомих сюжетів та образів, оригінально потрактувавши традиційний матеріал, зорієнтований на духовні вимоги та потреби сучасної йому епохи.

Свого часу первинна рецепція творчості Б.-І. Антонича реальними читачами зводилась до кількох інтерпретаційних варіантів, що в умовах галицької ситуації перетворилися на стереотипні схеми сприйняття доробку митця.

Міфологічне світосприйняття, показове для Богдана-Ігоря Антонича, стало для поета головним художнім критерієм, що було пов'язане з постійним свідомим зверненням митця до міфологічної спадщини людства, глибоке й змістове розуміння якої неможливе без аналізу специфіки архетипу, архетипної пам'яті та класичного міфу.

Будь-який художній твір, незалежно від епохи, напряму, стилю та манери написання автора, містить у собі прояви певних архетипів, архетипних образів і символів, оскільки головна підсвідома мета будь-якого твору полягає в пізнанні, розумінні людини як мікрокосму, її внутрішнього світу, її ролі у Всесвіті, від чого залежить її місце в загальному макрокосмі планети. Найбільш «продуктивні» в плані архетипіки твори, написані в періоди «напруження» (морально-соціального, суспільно-політичного, історично-часового). Саме такою була

епоха, в яку жив і творив Богдан-Ігор-Антонич.

Під час аналізу поетичних текстів Богдана-Ігоря Антонича нами було простежено активне використання митцем архетипних символів та образів, що є не простими збігами, оскільки на рівні колективного підсвідомого, на нашу думку, існує деяка історична, генетична, а отже, архетипна пам'ять, яка концентрує в собі основні константи людського досвіду – духовного, морального, естетичного, соціального. Творча особистість володіє феноменальною здатністю розшифровувати первісні, архетипні смисли й образи, використовуючи їх у художніх творах, тим самим повертаючи людству напівзабуте та загублене. І тут йдеться вже не про «ренесансність смислів», а реставрацію, своєрідну археологію смислообразів.

Відтак провідними в тематичному спектрі поезії Богдана-Ігоря Антонича були мотиви й сюжети, пов'язані з поверненням до роду й родоводу, національної, архетипної пам'яті та віднаходженням особистої національної ідентичності («Життя по-грецьки біос», «До істот з зеленої зорі», «Країна Благовіщення», «Міф», «Дім за зорею»). Спромігшись своєрідно розкрити зміст багатьох архетипних образів український поет «примусив» працювати архетипну пам'ять на свою користь. Це дало змогу піднятися творам автора від випадкового до необхідного, від окремого до універсального, від минушого до вічного, й зробило їх класичними, тобто актуальними для будь-якої епохи.

Причину особливої уваги з боку Богдана-Ігоря Антонича до архетипних джерел можна пояснити вічним прагненням поета до розуміння, заглиблення та розчинення у світі трансцендентності. Саме в загадково-містичному, ірреальному світі, що вабить своєю казковістю та досконалістю, митець намагався відшукати розгадку таємниць свого існування, декодувати первісні архетипи, сконцентровані в архетипній пам'яті людства, створюючи для цього все нові й нові образи та символи. У Богдана-Ігоря Антонича яскраво втілений феномен архетипної пам'яті, що є дуже суттєвим для поета, оскільки в художній свідомості ставлення до минулого виступає як «організуючий» момент морально-філософських засад. Пам'ять усе інтегрує, всьому визначає справжню ціну, в орбіту пам'яті входить усе, аж до життя і до смерті. Звернення до архетипної пам'яті – це наслідок «інтелектуальної втоми» від пародійно-ігрових дискурсів, від цинічних чи примітивно-збаналізованих символів доби. Саме пам'ять дозволяє людині зберігати власну ідентичність і вписувати її у колективну свідомість – родову, соціальну чи національну. Й сам факт звернення до цієї теми є надзвичайно важливим у сенсі вироблення цілісної, спільної, колективної пам'яті народу, без якої будь-яка нація приречена на непритомність.

Український митець відчував потребу людства в новому

філософському підході до осмислення і сприйняття дійсності, усвідомлення її залежності від історичного розвитку всієї нації, взаємопов'язаність кожної окремої людини з природою і Всесвітом, створення нових шляхів розвитку нації й людства загалом. Адже ХХ ст. для України ознаменувалося глобальними історичними змінами (війни, різкі зрушення в суспільному, економічному, політичному, культурному житті тощо), що якісно вплинули на загальний духовний розвиток українського народу. Відчутна складність і драматизм ситуації були спровоковані й ідеологічною затабуваністю літератури.

Саме в такій ситуації єдино логічним шляхом виходу з духовної кризи, що склалася, Богдан-Ігор Антонич уважав повернення до традицій та культури предків, використання в творах прадавнього фольклорного, міфологічного та релігійного матеріалу, насиченого архетипними та символічними образами, який, при правильному розкодуванні та трактуванні, повинен указати вірний шлях до відродження та гуманізації нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б. І. Повне зібрання творів / [передмова Миколи Ільницького; упорядкування і коментарі Данила Ільницького]. – Львів: Літопис, 2009. – 968 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Аморова Олена Іванівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.
- Барабаш Любов Миколаївна** – директор Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області, вчитель біології та хімії, кваліфікаційна категорія «Спеціаліст вищої категорії», педагогічне звання «Вчитель–методист».
- Беднарська Наталія Олександрівна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Беценко Тетяна Петрівна** – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.
- Біличенко Ольга Леонідівна** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Блоха Карина Леонідівна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бобрович Лілія Миколаївна** – учитель-логопед вищої категорії дитячого навчального закладу № 2 м. Дружківки Донецької області.
- Боженко Наталія Володимирівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Болотова Оксана Станіславівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бондаренко Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бороденко Тамара Василівна** – викладач української мови і літератури та світової літератури I кваліфікаційної категорії Дружківського професійного ліцею № 36 Донецької області.
- Борсук Наталія Володимирівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Бурлака Альбіна Едуардівна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Вінник Микита Віталійович** – учень 9 класу Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2.
- Гальцева Людмила Володимирівна** – студентка IV курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Головчанська Тетяна Олександрівна** – учитель хімії I кваліфікаційної категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Голубенко Юлія Петрівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.

Гохберг Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Гринько Ірина Миколаївна – учитель фізики вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.

Грицюта Оксана Василівна – студентка V курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Гулак Каріна Володимирівна – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Делій Ірина Вікторівна – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії Райського навчально-виховного комплексу I–II ступенів – дитячий садок № 11 м. Дружківки Донецької області.

Євтушенко Анастасія Ігорівна – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Зацена Наталія Сергіївна – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Зима Олена Володимирівна – вчитель англійської мови вищої кваліфікаційної категорії Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2.

Казаков Ігор Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Калатур Євгенія Миколаївна – вчитель-методист, заступник директора з виховної роботи та вчитель російської мови та зарубіжної літератури Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2.

Камишян Стелла Артавазівна – учитель історії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.

Кірій Наталія Вікторівна – учитель української мови та літератури, зарубіжної літератури загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.

Клименко Дмитро Миколайович – учень 9 класу Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2.

Климко Надія Сергіївна – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Колесник Людмила В'ячеславівна – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії ЗСШ I–III ступенів № 13 Донецької обласної ради.

Кондрашова Тетяна Валеріївна – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Куплевацька Світлана Олександрівна – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.

Левченко Арина Антонівна – вчитель-спеціаліст української мови та літератури загальноосвітньої школи I–III ступенів № 7 м. Дружківки Донецької області.

Лисенко Надія Іванівна – вчитель трудового навчання та образотворчого мистецтва I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.

- Лисенко Наталія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Листопад Катерина Віталіївна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Магула Наталія Вікторівна** – вчитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель загальноосвітньої школи I–II ступенів № 20 м. Слов'янська Донецької області.
- Мартинів Наталія Анатоліївна** – вчитель української мови та літератури, зарубіжної літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 4 м. Костянтинівки Донецької області.
- Маторіна Валентина Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мишина Любов Петрівна** – викладач фізичного виховання, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Мушка Наталя Єгорівна** – викладач української мови та літератури спеціаліст I кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Нейпак Віталія Олександрівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Новікова Ольга Юріївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Околичний Андрій Вікторович** – учитель англійської мови, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, Дружківська гімназія «Інтелект».
- Орлова Тетяна Василівна** – викладач-методист фізичної культури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Орловська Надія Сергіївна** – студентка IV курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Паніна Олена Вікторівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Панченко Ірина Вікторівна** – учитель української мови, української та зарубіжної літератури, учитель-методист Прелеснянської загальноосвітньої школи I–III ступенів Черкаської селищної ради Слов'янського району Донецької області.
- Пащенко Вікторія Олександрівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Погорєлова Альона Олегівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пономаренко Галина Анатоліївна** – учитель англійської мови I кваліфікаційної категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.

- Прудка Тетяна Володимирівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Радужан Микола Дмитрович** – студент II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рідель Тетяна Андріївна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рижеголова Ганна Олександрівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії навчально-виховного комплексу № 4 м. Дружківки Донецької області.
- Рубан Алла Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Руденко Ніна Василівна** – учитель-логопед I кваліфікаційної категорії дитячого навчального закладу № 2 м. Дружківки Донецької області.
- Руденко Ольга Андріївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Савельєв Олексій Павлович** – учитель математики I кваліфікаційної категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Савченко Олена Миколаївна** – викладач української мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Сватко Ангеліна Дмитрівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сімагіна Наталя Володимирівна** – керівник гуртка хореографії Центра дитячої та юнацької творчості м. Дружківка Донецької області.
- Сіробаба Микола Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Синельченко Юлія Вячеславівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сиротенко Світлана Миколаївна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Скрипник Олена Анатоліївна** – учитель хімії та біології, спеціаліст I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Дружківки Донецької області.
- Слепцова Валерія Юріївна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Смірнова Неля Євгенівна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Соколова Яна Вікторівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12 м. Слов'янськ Донецької області.

- Соломко Аліна Олександрівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сорокіна Вікторія Олексіївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сухомлин Анна Сергіївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тендітна Надія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Терещенко Вікторія Вікторівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Тищенко Ольга Олександрівна** – старший викладач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Кіра Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чепурна Анастасія Іванівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шарова Лариса Анатоліївна** – учитель історії та правознавства I кваліфікаційної категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Шевченко Влада Володимирівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Ганна Дмитрівна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Щербакова Аліна Юріївна** – учениця 8 класу Прелеснянської загальноосвітньої школи I–III ступенів Черкаської селищної ради Слов'янського району Донецької області.
- Щербатюк Вікторія Станіславівна** – старший викладач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Юзюк Катерина Сергіївна** – студентка V курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Яковенко Катерина Едуардівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ярова Ніна Валеріївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів

(м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.)

Випуск 9

Частина 2

Відповідальний редактор Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Підписано до друку 27.04.2017 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 19,0.
Тираж 130 прим. Зам. № 1004/2.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
