



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Організація компетентнісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї

Методичні
рекомендації



Київ – 2021

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №11 від 23 листопада 2020 р.)*

Рецензенти:

Ситченко А. Л. — доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

Мартиненко В. О. — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Дзик А. П. — заслужений вчитель України, учитель-методист Гермаківської ЗОШ I-III ступенів Борщівського району Тернопільської області.

Організація компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї : методичні рекомендації / Яценко Т. О., Дячок С. О., Головченко Н. І. [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. - 69 с.

ISBN 978-617-8124-11-3

У методичних рекомендаціях актуалізовано проблему реалізації компетентісного підходу в шкільній літературній освіті, конкретизовано сутність предметної читацької компетентності та схарактеризовано її компоненти, презентовано ефективні методи і прийоми організації навчальної діяльності на уроках української літератури в 10—11-х класах на засадах компетентісного підходу.

Видання адресовано вчителям-словесникам закладів загальної середньої освіти, методистам, студентам-філологам закладів вищої педагогічної освіти.

УДК 373.5.016:821.161.2](072)

© Яценко Т. О., Дячок С. О.,
Головченко Н. І., 2021

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021
© КОНВІ ПРІНТ, 2021

ISBN 978-617-8124-11-3

ЗМІСТ

Передмова	4
Методична сутність та особливості використання компетентнісно орієнтованих завдань на уроках української літератури в ліцеї (Т. О. Яценко, С. О. Дячок)	6
Реалізація мистецького контексту в процесі компетентнісно орієнтованого навчання української літератури в старших класах (Т. О. Яценко)	23
Зміст, форми і види міжпредметної взаємодії на уроках української літератури в старших класах в умовах компетентнісно орієнтованого навчання (Н. І. Головченко)	43

ПЕРЕДМОВА

В умовах сучасного освітнього простору процесуальні аспекти модернізації шкільної літературної освіти розв'язуються на основі компетентнісного підходу та у контексті завдань Нової української школи. Відповідно набуває актуальності проблема формування ключових і предметної читацької компетентностей учнів у процесі навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Предметну читацьку компетентність розуміємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого здобуття знань і вироблення вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях. Із огляду на дискусійний характер тлумачення сутності цієї дефініції, допускаємо можливість трактувати її як категорію, структурними компонентами якої визначаємо:

- *загальнокультурний* — усвідомленні української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими;

- *літературознавчий* — уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору;

- *інтерпретаційний* — знання змісту і проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;

- *аксіологічний* — розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку;

- *творчо-мовленнєвий* — здатність будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів.

Отже, предметна читацька компетентність — це здатність учня-читача до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує сформованість цієї інтегрованої особистісної якості.

Формування компетентного учня-читача як мета сучасної шкільної літературної освіти актуалізує проблему розроблення і впровадження в освітній процес продуктивних методик навчання української літератури та якісного навчального забезпечення.

Дієвим чинником ефективної організації навчальної діяльності на уроках української літератури в ліцеї є *використання компетентнісно орієнтованих завдань*. Їх практикування буде доцільним для перевірки рівня навчальних досягнень старшокласників; удосконалення вмień знаходити необхідну інформацію в тексті твору; критично аналізувати художній твір; поглиблення вмień діалогічного прочитання літературного твору; умień обирати власну позицію щодо художніх ситуацій відповідно до реальних життєвих обставин і загальнокультурних цінностей; рефлексії виконання запланованого, тобто змін у читацькому й особистісному розвитку.

На засадах компетентнісного підходу розроблено методiku *реалізації мистецького контексту* в процесі вивчення творів української літератури в ліцеї, застосування якої ефективно сприятиме розвитку предметної читацької і культурної компетентностей учнів.

Залучення міжмистецької взаємодії на уроках української літератури в 10-11 класах передбачає організацію такої навчальної діяльності, яка сприятиме поглибленню в старшокласників уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу тощо у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури в світовому культурному контексті; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, уміння набувати досвід емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва.

У системі *міжпредметної взаємодії* на уроках української літератури в ліцеї акцентовано вивчення понять із *теорії літератури*. Літературознавча термінологія — своєрідна абетка, якою учні послуговуються під час вивчення не лише художніх текстів української чи зарубіжної літератури, а й із метою тлумачення творів різних видів мистецтв. Застосування елементів структурно-стильового та компаративного шляхів аналізу художніх текстів літератури реалізму, модернізму (імпресіонізму, символізму), авангардизму (футуризму), постмодернізму формує діалектичне мислення учнів, поглиблює вміння розгляду явищ мистецтва слова в контексті світового літературного процесу, сприяє розвитку предметної читацької та культурної компетентностей старшокласників.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Розвитку предметної читацької і ключових компетентностей учнів сприяє методично продумана організація навчальної діяльності, орієнтирами якої є система *компетентнісно орієнтованих запитань і завдань*.

Науковці визначають компетентнісно орієнтовані завдання як спеціально створену дидактичну конструкцію, що використовується з метою формування і перевірки рівня предметних і ключових компетентностей учнів [7; с. 15].

Для організації компетентнісно орієнтованого освітнього процесу вчителів варто пропонувати учням такі завдання, які б створювали в них мотивацію до опанування навчальним матеріалом і були спрямовані не на відтворення навчальної інформації, а на розвиток умінь самостійної пошукової діяльності школярів (визначати мету, планувати, виконувати й оцінювати її результати, рефлексувати), що передбачає вихід за межі предметного складника, оскільки вони мають не лише навчальну, а й життєву ціль. Тобто, йдеться про важливість розвитку в учнів умінь застосовувати здобуті знання для вирішення нової пізнавальної проблеми. Наприклад, завдання провести міжмистецькі паралелі, створити портрет літературної епохи, охарактеризувати творчу концепцію письменника сприяють розвитку вмінь простежувати особливості творчості українських авторів в контексті національного та європейського літературного процесу, що засвідчує сформованість у старшокласників читацької та ключової культурної компетентностей.

У процесі виконання компетентнісно орієнтованих завдань школярі вчаться знаходити необхідну інформацію в тексті твору; виокремлювати ключове з прочитаного; чітко формулювати оцінку; обирати власну позицію щодо художніх ситуацій відповідно до реальних життєвих обставин й загальнокультурних цінностей; аналізувати художній мате-

ріал і критично ставитися до нього; застосовувати раніше здобуті знання в нетипових ситуаціях, що пов'язані з власним життєвим досвідом. Тому компетентнісно орієнтованим є «літературознавче (філологічне) завдання, виконання якого з огляду на визначену мету спонукає учня до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних знань і вмінь, освоєння нових способів роботи з текстом, пошуку необхідних джерел інформації [7; с. 15].

Результат виконання компетентнісно орієнтованих завдань — формування не лише предметної читацької компетентності, а й формування особистісних структур суб'єкта навчання. Згідно з метою Нової української школи акценти процесу засвоєння учнями змісту програмового літературного матеріалу варто дещо зміщувати з предметних на життєві. Компетентнісне навчання передбачає не лише здобуття учнями знань, умінь і навичок з української літератури, а й усвідомлення їх практичного застосування, а відтак значно зростатиме читацька активність та пізнавальний інтерес до предмету.

Науковці-методисти виділяють такі ключові ознаки компетентнісно орієнтованих завдань:

1. учневі надається план, своєрідний орієнтир щодо послідовності його дій у процесі навчання;
2. наявна відповідь та інструмент перевірки правильності виконання, що дає можливість учневі самому оцінити власну роботу, а вчителю — об'єктивно оцінити всіх учнів.
3. недостатність або надлишковість даних передбачає їх аналіз і вибір або пошук необхідних джерел інформації і самостійне поповнення наявного багажу, освоєння нових засобів і шляхів діяльності [7].

Ключові вимоги до формування завдань — чіткість і повнота. Зміст компетентнісно орієнтованих завдань повинен містити мотиваційний компонент (зацікавлення учнів можливістю отримати позитивні емоції та цінний досвід у процесі роботи; урахування індивідуального життєвого досвіду; зв'язок з майбутньою професійною діяльністю, з реальними життєвими ситуаціями або іншими сферами життя тощо), формулювання завдання (прочитати й висловити власну думку, порівняти, визначити, оцінити тощо), додаткову інформацію для його виконання та форму представлення результату роботи (проект, моделювання ситуації, розгорнута усна чи письмова відповідь тощо). Якщо в учнів не виникає запитань щодо порядку виконання завдання й представлення результатів, то компетентнісно орієнтовані завдання сформульовані правильно. Використовувати такі завдання можна на будь-якому етапі освітнього

процесу. Для їх вирішення учням переважно не потрібні спеціальні знання — лише текст і здатність до аналітичної діяльності.

Компетентісно орієнтовані завдання передбачають врахування трьох складників предметної компетентності: знаннєвого, діяльнісного й ціннісного. Окрім того, завдання можуть бути розроблені для індивідуального та фронтального опитування, усні (основні й додаткові), письмові (тестування, літературний диктант, твір тощо), напіввідкритої, відкритої й закритої форми, філологічні й комплексні.

Компетентісно орієнтовані завдання виконують такі функції (за класифікацією методиста А. Фасолі):

- мотиваційну (представлення життєвої (проблемної) ситуації із залученням актуального для учня матеріалу забезпечує його внутрішню мотивацію);
- створення психологічно комфортних умов для організації і здійснення навчальної, зокрема й читацької діяльності;
- активізації пізнавальної діяльності (внутрішня спонuka мобілізує школяра, активізує його мислительну діяльність);
- організаційну (наявність плану дій допомагає учневі вибудувати правильний маршрут прямування і вирішення поставлених завдань);
- формувальну (засвоюються способи дій, виробляються вміння не лише оперувати предметним матеріалом, а й залучати знання і вміння із суміжних дисциплін, загальнонавчальні знання і вміння);
- оцінювальну (оскільки компетентність виявляється лише в діяльності, саме застосування компетентісно орієнтованих запитань, завдань, задач і тестів дає змогу з'ясувати рівень її сформованості);
- світоглядну (учень одержує можливість побачити цілісну картину світу у взаємозв'язках і взаємозалежностях фактів і явищ із різних сфер, навчальних предметів тощо);
- особистісну — через створення ситуації успіху сприяє ствердженню особистістю власного «Я» [7, с. 15].

У процесі реалізації компетентісно орієнтованих завдань учитель виступає в ролі організатора, консультанта, наставника, що спрямовує й підтримує учнів в оволодінні предметною й ключовими компетентностями.

Конкретизуємо означені положення на прикладі чинних підручників *української літератури (рівень стандарту) для 10 і 11 класів*, що

підготовлені авторським колективом Інституту педагогіки НАПН України (автори — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) [5; 6].

Компетентнісно орієнтовані завдання, що презентовані в означених підручниках, спрямовані на розвиток *предметної читацької компетентності старшокласників*.

Запропонована у підручниках система різнорівневих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань ґрунтується на дотриманні концептуального положення — активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів навчальної книги. У процесі самостійної дослідницької діяльності, передбаченої спеціально розробленими завданнями, старшокласники вчаться висловлювати думки усно й письмово, критично мислити, логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, вирішувати проблемні питання, оцінювати ризики та приймати рішення тощо.

У рубриці «Запитання і завдання» збалансовано представлено аналітичні запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру з метою перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Завдання сформульовані таким чином, щоб максимально актуалізувати суб'єктний досвід і предметні знання учнів ліцею, спонукати їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень, сприяти виробленню вмінь діалогічного і контекстного прочитання твору, рефлексії виконання запланованого та усвідомленню змін у власному читацькому розвитку.

Виконання деяких навчальних завдань передбачає пошук учнями додаткової інформації в інших джерелах. Тому серед запропонованих завдань є й такі, що потребують додаткових знань (підготувати віртуальну екскурсію до музею, картинної галереї; провести опитування серед друзів у соціальних мережах; розробити запитання до інтелектуальної гри; підібрати музичний супровід до виразного читання поезії тощо).

Компетентнісно орієнтовані завдання в структурі підручників спрямовані на формування інтерпретаційного, аксіологічного та творчо-мовленевого компонентів читацької компетентності: уміння учнів застосовувати теоретичні знання в процесі аналізу художніх творів; асоціювати художню дійсність з власною життєдіяльністю (визначати особистісно значимі цілі та способи їх реалізації); здатність формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів літературних творів тощо.

У процесі створення компетентнісно орієнтованих завдань передбачено, який досвід отримає учень у результаті їх виконання. Підготовку до літературознавчого аналізу художнього твору спрямовано не лише

на засвоєння учнями необхідних для його виконання теоретичних знань та вироблення практичних умінь, а й на самоорганізацію власної дослідницької діяльності:

- визначення мети, завдань;
- складання плану;
- оцінювання досягнень та недоліків;
- рефлексія й визначення причини невдач, сильних сторін, які сприяли успішному виконанню завдання;
- внесення необхідних коректив;
- підбиття підсумків роботи.

Такий алгоритм роботи доцільно реалізувати в процесі організації виконання дослідницьких завдань:

- Проведіть дослідження на тему «Екзистенціалізм — теорія особистісного самовдосконалення».
- У соціальній мережі «Фейсбук» започаткуйте обговорення на тему «Які найактуальніші проблеми позначив на суспільній карті України Олесь Гончар?» тощо.

Пізнавальна самостійність у процесі дослідження літературного матеріалу виробляє здатність організовувати власну діяльність. Як наслідок, учні працюють не лише з предметним матеріалом, а й вчатьса самоорганізації. Ці здібності школярі зможуть практичного реалізувати для вирішення як інших пізнавальних завдань на уроках літератури (наприклад, під час аналізу самостійно прочитаного твору), так і знайдуть їм застосування в життєвих ситуаціях чи в подальшій професійній діяльності.

Навчальні цілі компетентісно орієнтованих завдань з української літератури в когнітивній сфері передбачають засвоєння таких знань:

- теоретичних понять (наприклад, завдання створити спайдерграму «Художні засоби в поезії В. Симоненка «Задивляюсь у твої зіниці...»; навести їх приклади; проаналізувати значення художніх засобів у розкритті головної думки вірша),
- тексту твору (наприклад, завдання аргументувати власне сприйняття «Балади про соняшник» І. Драча: 1) розважальна розповідь про дивні події; 2) просто весела забавка; 3) притча про красу й силу поезії; 4) міркування про призначення поета);
- особливостей організації художнього матеріалу (наприклад, завдання знайти у вивчених поетичних текстах підтвердження або спростування оцінки Т. Салиги щодо стилістики Дмитра Павличка: «Він дуже ощадний у використанні епітетів. У нього їх майже немає, а якщо є, то найчастіше це епітети постійні чи похідні від них. Пав-

-
-
- личко — майстер порівняння, яке в нього має незвичайно багату асоціативну палітру і концентрує в собі енергію могутньої думки»);
 - підходів до сприйняття й аналізу творів (наприклад, визначити власними словами наскрізну тему творів Івана Драча, пояснити вислів Л. Новиченка, що у Драча «наскрізною є внутрішня тема, яка пронизує і з'єднує все творене ним — горіння, палання в справі людяності і краси, і змоги»);
 - способів декодування прихованих смислів, міркувань автора (наприклад, крізь призму назви: новела Гр. Тютюнника — один із ключів до розуміння авторського задуму і досягнення надтекстового наповнення твору) тощо.

Компетентнісно орієнтовані завдання на уроках української літератури повинні інтегрувати реалізацію знаннєвого компонента та формування світоглядних орієнтирів. Як результат, школярі здобувають не лише теоретичні знання та аналітичні вміння, а й навички особистісного розвитку.

Перш ніж сформулювати запитання, доцільно визначитися з метою перевірки. Наприклад, запитання «Які історичні події відтворено в новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)»?» передбачає лише відтворення змісту твору, тому перевірятиметься лише один з трьох складників предметної компетентності — знаннєвий. У процесі підготовки відповіді на запитання: «Висловіть власне ставлення до історичних подій, зображених у новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)» учень має пригадати й відтворити зміст твору; проаналізувати причини й наслідки описаних подій; дібрати приклади з власного життя або історії, які підтверджують висловлені думки.

У процесі роботи доцільно створювати проблемні ситуації та організувати читачькі дебати. Такий метод розвиває критичне мислення, здатність усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення, оскільки допомагає сформувати учня як суб'єкта читачької діяльності. Завдання, які мають особистісне спрямування, сприяють формуванню індивідуальних якостей учнів, надають можливість отримати позитивні враження від читання художнього твору.

Сучасний учитель повинен так організувати урок літератури, щоб забезпечити процес осмисленого навчання, яке дозволить поєднати перевірку знань з урахуванням ціннісного й діяльнісного складників. Наприклад, запитання «Вкажіть, в яких словах Ю. Яновський у романі «Майстер корабля» втілює романтичну ілюзію ще не розчарованої та не розчавленої тоталітарним режимом української інтелігенції 20 рр. XX ст.?» передбачає відтворення вивченого матеріалу, а завдання «Простежте за роздумами Ю. Яновського про долю українського народу, майбутнє

української нації, які він висловлює вустами своїх героїв у творі «Майстер корабля» актуалізує пізнавальну активність учнів, сприяє досягненню очікуваних результатів діяльнісного навчання.

Компетентнісно орієнтовані завдання, спрямовані на формування *читацької компетентності як предметної*, можна умовно поділити на декілька груп. Коротко схарактеризуємо їх.

Виокремлюємо завдання, що передбачають формування уявлення учнів про українську літературу як невід’ємний складник світової художньої культури, розуміння її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у мистецькому контексті; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими.

Важливо, щоб завдання такого типу не лише виявляли здатність учнів застосовувати здобуті знання, а й набувати нові, передбачали розуміння старшокласниками потреби та внутрішньої готовності до пошуку шляхів подолання протиріччя між власними знаннями та незнаннями. За допомогою лише традиційних завдань репродуктивного характеру вирішити цю проблему складно. Компетентнісно орієнтовані завдання повинні мотивувати учнів до вивчення української літератури, вироблення в них усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури.

Наприклад, під час опрацювання навчальної теми щодо *стильового розмаїття мистецтва 1920-х років* (11 клас) у підручнику передбачено такі завдання й запитання:

- Створіть портрет літературної епохи 20—30-х рр. XX ст. в Україні. Розкажіть про її стильове розмаїття, тогочасні літературні організації та угруповання.
- Порівняйте літературний процес у Західній Європі й Україні 20—30-х рр. XX ст. Чи є підстави для висновку про те, що українське письменство цього періоду розвивалася в річищі європейського літературного процесу? Аргументуйте свою думку.
- Як суспільно-історичні події 20—30-х рр. XX ст. позначилися на розвитку національної літератури? Дайте визначення поняття «розстріляне відродження».
- Перегляньте репродукції картин українських художників-авангардистів. Творчість кого з них вам найбільше імponує? Чому? Підготуйте віртуальну екскурсію «У мистецькій галереї українських художників перших десятиліть XX ст.».

Саме критичне ставлення до матеріалу є тим ціннісним компонентом, що дає право вважати такі завдання компетентнісно орієнтованими.

Важливими є завдання, що передбачають розвиток умінь учнів орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі. Завдання цього типу можна вдало застосувати, наприклад, під час вивчення в 11 класі програмових блоків «Літературний авангард» та «Поетичне самовираження». Так, варто запропонувати учням завдання на актуалізацію їхніх знань про футуризм як художнє явище, про сутність якого вони вивчали на уроках зарубіжної літератури та предметів освітньої галузі «Мистецтво».

Учителеві варто запропонувати старшокласникам дати відповідь на таке запитання: «Які образи, сюжети й мотиви світової культури, що їх використовував М. Рильський, дають змогу читачеві сприймати українську літературу як невід’ємний компонент світової культури?»

Завдання щодо з’ясування рівня знань про елементи теорії літератури, що є основою читацької діяльності: «Стисло схарактеризуйте творчу концепцію поета-авангардиста М. Семенка.

Завдання для виявлення вміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору: «Проаналізуйте вірш М. Семенка «Місто» з погляду стильових ознак футуризму» тощо.

Виокремлюємо завдання, що передбачають знання змісту й проблематики художніх творів, уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду.

Прикладом завдань такого типу можуть бути такі:

- Поміркуйте над дискусійним питанням: «Арфами, арфами...» П. Тичини — поетичне наслідування «Блакитної Панни» М. Вороного чи самобутній художній твір?
- Прочитайте поезії Є. Плужника. Зверніть увагу на висловлювання літературних критиків про творчість поета. Які їхні твердження, на вашу думку, найглибше характеризують творчу манеру митця? Відповідь аргументуйте.
- Прочитайте риторичне запитання, яким завершується вірш Є. Плужника «Вчись у природи творчого спокою...». Чому воно є кульмінацією ліричного твору? А якою буде ваша відповідь на авторське запитання?
- Чи згодні ви з припущенням, що Хвильового «вбила» невідповідність його романтичних уявлень про комунізм реаліям життя? Свою відповідь обґрунтуйте.

Акцентуємо на завданнях, що орієнтовані на формування в учнів світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, уміння розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку.

Формуванню цих якостей сприяють запитання і завдання, що варто використати у процесі вивчення творчості письменників:

- Чим епатує, а чим приваблює вас ліричний герой вірша М. Семенка «Бажання»? Які його переконання та прагнення є актуальними й нині?
- Над якими питаннями ви замислилися, читаючи вірші М. Семенка? Чи знайшли ви відповіді на них?
- Чи можна стверджувати, що життя Є. Плужника було трагічне? Дайте розлогу відповідь. Що, на вашу думку, є справжнім сенсом людського життя? Чи досягнув цього поет?
- Висловіть власне ставлення до історичних подій, зображених у новелі Хвильового «Я (Романтика)».
- Наведіть приклади на підтвердження думки, що вимріяний образ «загірної комуни» не мав нічого спільного з реальністю «нового світу», що народжувався.
- Естетика Яновського сповнена пафосу життєствердження, прагнення гармонії, краси, невіддільності морального ідеалу від енергії дії. Подискутуйте з однокласниками й однокласницями: Як знайти сенс життя? Як стати особистістю з моральними цінностями й залишитися нею?

Під час опрацювання навчального матеріалу про поезію Л. Костенко варто акцентувати, що для поетеси знаковою є постать Григорія Сковороди як мірило істинності життєвих цінностей. Поетеса звертається до автора знаменитої сентенції «Світ мене ловив, але не спіймав», перифразовуючи її: «Світ мене ловить, ловить, доганяє». Саме ці рядки можна вдало використати як епіграф до уроків вивчення творчості Ліни Костенко. Життєва позиція самої поетеси, так і героїні її твору Марусі Чурай втілена у цій цитаті.

Більш розлоге трактування постаті Г. Сковороди представлено в романі у віршах «Маруся Чурай»: мандрівний дяк залишає героїню, оскільки боїться прикипіти до неї серцем.

Розділ «Проща» є надзвичайно важливим для аналізу учнями, тому вчителю варто продумати запитання і завдання для проведення бесіди. Орієнтовно вони можуть бути такими:

-
- Із якою метою Л. Костенко вводить у твір «Маруся Чурай» образ автора?
 - У яких рядках висвітлено призначення дяка і його приреченість на пожиттєву самотність?
 - Яку життєву мудрість перейняла Маруся Чурай від дяка?

Доречними ці запитання будуть і для проведення дискусії, що вдало можна закінчити, запропонувавши одинадцятикласникам за допомогою ресурсу wordart.com створити хмари слів (тегів), відобразивши життєві цінності кожного із героїв твору.

Фольклорні пісні, фрагменти яких уводяться до тексту роману «Маруся Чурай», увиразнюють масштабні картини українського життя періоду визвольної боротьби під проводом Богдана Хмельницького. Так, розділ «Полтавський полк виходить на зорі» є розгорнутою алюзією на народну пісню «За світ встали козаченьки», яка вивчається у 8 класі в розділі «Усна народна творчість». Алюзія належить до тих основних прийомів, що дозволяють авторці витворити низку епізодів, у яких художня правда поєднується з історичною. Зокрема це епізод спільної мандрівки Марусі з дяком, у якому вгадуються риси Г. Сковороди.

У розділі «Проща» поетеса вдається до парафрази (видозмінена сентенція Сковороди «Світ ловив мене, та не спіймав»; уявна пісня Марусі про повернення козака Байди на землю, де тепер його катують уже не турки, а онук, Байда-Вишневецький). Варто зауважити, що саме дяк слугує тією ключовою постаттю, яка вводить інтертекстуальність як особливий пласт взаємодії культурних традицій, що в термінології постмодернізму можуть бути позначені як тексти. Саме образ книги належить до центральних у творі.

Роман відкривається розділом «Якби знайшлась неопалима книга». Легенду «Неопалима купина» (за Є. Шморгуном) можна запропонувати одинадцятикласникам. Дяк, розповівши дівчині про великих літописців античності, звертається до Марусі із риторичним питанням: «А хто напише або написав велику книгу нашого народу?». Відповідно, слово, втілене в літописі чи народній пісні, постає основним носієм історичної пам'яті, і якщо її втратити, можна зайняти позицію Гриця Бобренка.

Варто використовувати завдання, що передбачають розвиток здатності будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявності креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів. Наприклад, запитання можуть бути такими:

-
-
- Розробіть завдання для літературного квесту «У лабіринтах поезії футуризму».
 - Підготуйте презентацію проекту «Свобода творчості: митець і влада».
 - «В умовах наступу сталінізму на всьому фронті поет заховався од світу, од народу в гумовій в'язниці офіційної слави, заплативши за неї живою смертю... В цих умовах поет міг тільки конати, а не рости...», — так писав В. Стус про трагедію творчої долі П. Тичини. Використовуючи додаткові джерелами інформації, підготуйте усний журнал «Перемоги та поразки поета Павла Тичини».
 - Підготуйте відеоекскурсію «Осінь у картинах українських художників перших десятиріч XX ст.». Укладіть добірку лірики Є. Плужника, В. Свідзинського та інших українських поетів цього періоду для поетичного супроводу презентації картин.
 - Напишіть есей «Мій шлях до читацької компетентності». Поміркуйте, чи досягнуто поставлених цілей; що сприяло роботі; що ставало на заваді; який ваш найбільший успіх; які були найбільші труднощі; у чому ви змінилися як читач; якими знаннями й уміннями оволоділи; а як особистість — що зрозуміли про себе, світ, своє місце у світі; чи задоволені ви результатами своєї роботи; як плануєте працювати далі.
 - Перегляньте документальні фільми «Як на духу. Невідомий Максим Рильський» (реж. Л. Харшан, 2008) та «Poeta maximus» (із циклу фільмів «Гра долі», реж. В. Образ, 2008). Підготуйте рекламний проспект або відеоролик, у якому спробуйте переконливо пояснити своїм ровесникам, чому їм варто подивитися ці кінострічки.
 - Напишіть роздум на тему: «Вибір або змінить, або знищить, або...». Озвучте його в класі. Поцікавтеся враженнями однокласників / однокласниць.
 - Для Тайах, головної героїні роману Ю. Яновського «Майстер корабля», танець — найвища духовна сутність, у творчості вона здатна пізнати життя. Пропонуємо тему для написання науково-дослідницької роботи: «Міфологема танцю як символ українського відродження».

Виконання компетентнісно орієнтованих завдань на уроці української літератури також розвивають *ключові компетентності старшокласників* [3]. Конкретизуємо зазначене.

У підручниках представлено *завдання, спрямовані на розвиток умінь усно й письмово висловлювати власні думки державною мовою, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також спрямовані на пробу-*

дження в учнів любові до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження. Досягненню означеної мети сприятимуть зокрема запитання та завдання у процесі вивчення *творчості Миколи Куліша*. На підсумковому етапі доречно запропонувати учням проблемне запитання такого змісту: «Із уроків зарубіжної літератури вам відоме поняття «нова драма». Зокрема, ви вивчали творчість Б. Шоу — його комедію «Пігмаліон». Зверніть увагу на проблематику творів англійського та українського драматургів. Важливі соціальні проблеми розглядаються через вирішення мовного питання. Так, Б. Шоу розглядає мову як важливу ознаку соціальної приналежності людини. Порівняйте вирішення мовного питання у комедіях Б. Шоу та М. Куліша. Чи обмежує український драматург своє розуміння мовного питання як засобу національної ідентифікації людини?»

Інший вид завдань — *завдання, що передбачають оволодіння навичками міжкультурного спілкування*. Варто зауважити, що діалог культур є однією з важливих форм культурної динаміки, зокрема й літературної. У наш час неможливо віднайти жодної країни, народу або нації, які в тій чи іншій мірі не були б залучені до системи міжнародних взаємозв'язків та не відчували б впливу інших культур. Діалог культур — сукупність безпосередніх відношень та зв'язків, які формуються між різними культурами, а також результатів, взаємовпливів культур та культурних запозичень.

Оскільки література є важливим складником культурного життя народу, то варто говорити про діалог культур у літературі. Життєвий і творчий шлях *українських письменників Богдана-Ігора Антонича, Осипа Турянського, Євгена Маланюка, Івана Багряного, Ліни Костенко* є тим матеріалом, що можна педагогічно майстерно використовувати для компаративних аспектів міжкультурного спілкування. Одним із таких завдань може бути пошукова робота у процесі вивчення *творчості Осипа Турянського*. Учитель може запропонувати виконати учням завдання такого змісту: «Користуючись інформаційними джерелами інтернету, підготуйте віртуальну екскурсію по містах Європи, зокрема України, пов'язаних із життям і творчою діяльністю О. Турянського».

Звісно, на цьому розмаїтті варіантів формування читацької компетентності через діалог культур не вичерпується. Коло такого формування значно ширше, тож діалог культур яскраво виявляється у використанні поетами елементів типологічних моментів, джерел цитування широкого кола прототекстів. Таким продуктивним матеріалом є *творчість Павла Тичини та Ліни Костенко*. Тому старшокласникам доречно запропонувати завдання що передбачає компаративний аналіз поезій «О панно

Інно...» та «Осіній день, осінній день, осінній...». Так, у творі П. Тичини ритм вірша нагадує сповідальний мотив: неповні незакінчені речення, повтори. У ліричного героя часто перехоплює дух від невизначеності, відчуття якоїсь вини за зроблене чи пережите колись. «О панно Інно, панно Інно! // Я — сам. Вікно. Сніги... // Сестру я Вашу так любив — // Дитинно, золотоцінно».

Цей сум такий вже стихійний, так само невгамовний, як і сум та туга за літом (за минулим?) у поезії Л. Костенко: «Осіній день, осінній день, осінній! // О синій день, о синій день, о синій! // Осанна осені, о сум! Осанна. // Невже це осінь, осінь, о! — та сама. // Останні айстри горілиць зайшлися болем. // Ген килим, витканий із птиць, летить над полем. // Багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій. // І плаче коник серед трав — нема мелодій...».

Увагу також привертають схожі формальні ознаки двох поезій, перевсім те, що сугестивного ефекту як П. Тичина, так і Л. Костенко досягають за допомогою асонансу: в обох поезіях інтенсивно використаний повтор голосного звуку [о]. Важливо, що під час формування читацької компетентності ми звертаємо увагу й на літературознавчу термінологію.

Принагідно варто зауважити, що чудовий звукопис «Осіній день, осінній день, осінній...» Ліни Костенко та «кларнетизм» Павла Тичини «О панно Інно...» — це яскраві приклади поезії символізму. Тим більше, що, почуття ліричних героїв автори змальовують на фоні природи, проте, у П. Тичини — це зимова пора, у Л. Костенко — осіння. Звичайно, тут мова йде не про контактну-генетичну спорідненість між поезіями, а про типологічну подібність: символізм, музичність, звукопис ще від французьких символістів Поля Верлена («Мистецтво поетичне») та Артюра Рембо («Голосівки»).

Увиразнюються компетентнісно орієнтовані завдання, які передбачають формування нових ідей, знань, умінь, ставлень, що забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти й брати участь у справах громади.

У шкільному курсі вивчення української літератури в 10-11 класах таких творів є декілька, проте формувати громадську позицію можна й вивчаючи біографію письменника. Ґрунтовніший матеріал про особистість письменника заховано в QR-кодах означених підручників, після опрацювання яких учні зможуть ґрунтовні дати відповіді на запитання щодо життєвої позиції письменника, його моральних цінностей, громадської діяльності.

Також можна запропонувати учням прокоментувати життєве кредо літературного персонажа, наприклад, Григорія Многогрішного — головного героя роману Івана Багряного *«Тигролови»*: «Сміливі завжди мають щастя». Організувати навчальну діяльність старшокласників можна за допомогою таких запитань:

- Чи поділяєте ви переконання головного героя твору «Тигролови» про те, що «краще вмерти біжучи, ніж жити гниючи»?
- Як ви розумієте висловлювання Григорія Многогрішного?
- Чи поділяєте ви його думку?
- Які епізоди роману свідчать про те, що слова Григорія Многогрішного втілюються у його вчинках?
- Чи є підстави для проведення аналогій між подіями роману та сучасними реаліями?

Підсумком учнівської дискусії буде презентація роздумів у формі власного письмового чи усного висловлення. Такий вид роботи дозволяє допомагати старшокласникам у підготовці до ЗНО безпосередньо під час уроків української літератури.

Акцентуємо на завданнях, що передбачають залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості.

Як засвідчує шкільна практика, виконання завдань мистецького спрямування імпонує креативним старшокласникам, які захоплюються музикою, живописом тощо. Зокрема, у процесі вивчення *творчості Євгена Маланюка* запропоновано таке завдання: «Прослухайте твори Л. ван Бетховена та Е. Гріга — улюблених композиторів Є. Маланюка. Які їхні композиції, на вашу думку, можуть бути музичним супроводом до поезій Є. Маланюка? Свій вибір аргументуйте. Підготуйте мелодекламацію лірики поета». Виконання такого завдання також сприятиме розвитку культурної та інформаційно-комунікаційної компетентності, дозволить оцінити креативність учнів, рівень сформованості їхніх навичок виразного читання поезій, а отже, усвідомлення глибини змісту поетичного твору.

Доцільно вказати на завдання, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя.

Завдання цього типу можна успішно реалізувати під час вивчення вступних тем, адже навчальними програмами для опрацювання перед-

них в повісті проблем за такими орієнтовними питаннями: Чи любите ви свою сім'ю? Чи конфліктуєте, коли вас не розуміють? Ви завжди розумієте своїх рідних? Якщо ні, то чому? Чи цікавляться батьки вашим життям, інтересами та вподобаннями? А ви не байдужі до життя своєї родини? Чи траплялося спостерігати за сучасними «кайдашевими сім'ями»?

Компетентнісно орієнтовані завдання розвивають *уміння планувати, організовувати, здійснювати й оцінювати свою читацьку діяльність* (наприклад, у рубриці «Читацькі діалоги» учням запропоновано поради, як керувати власною читацькою діяльністю: визначити, якими читацькими знаннями й уміннями вони володіють, укласти перелік цілей на наступний місяць, семестр та обрати найбільш значущі, подумати, як їх досягнути; після завершення визначеного терміну проаналізувати, наскільки успішним був цей шлях; обговорити результати в класі, порадитися з учителем, рідними.

Компетентнісно орієнтовані завдання сприяють *виробленню позитивної настанови*. Наприклад, завдання згадати відомі тексти поезії І. Франка та довести або спростувати думку, що справжнє кохання, навіть якщо воно нерозділене, духовно збагачує людину.

Такі завдання дають можливість *самопізнання*. Наприклад, завдання для учнів знайти шляхи вирішення конфліктних ситуацій між Лукашем і Мавкою.

Використання компетентнісно орієнтованих завдань *мотивує до читання, уважного ставлення до художнього слова і розв'язання певної актуальної моральної задачі*. Наприклад, завдання сформулювати 2-3 питання до автора чи ліричної героїні твору «Мріє, не зрадь»; задати їх сусідові/сусідці по парті чи обговорити в групі; визначити, які питання зацікавили учнів, чи врахують вони набутий досвід у майбутньому.

Компетентнісно орієнтовані завдання *створюють умови для налагодження діалогу з автором твору, героями, однокласниками (вчителем), самим собою*. Наприклад, у процесі опрацювання біографічних фактів про життя Панаса Мирного вважаємо доцільним завдання уявити зустріч з письменником, продумати перелік запитань, та спрогнозувати відповіді, передбачити, що б він міг запитати у вас, та обіграти цю ситуацію з однокласниками.

Використання таких завдань *забезпечує умови для розвитку самостійності*. Наприклад, завдання знайти на тематичних сайтах інформацію, фото- та відеоматеріали про екранізацію творів Лесі Українки, переглянути фрагменти фільму за мотивами драми-феєрії «Лісова пісня. Мавка» (1981, реж. Ю. Ілленко), «Іду до тебе» (1971, реж. М. Мащенко)

та написати есе чи відгук; розробити завдання для літературного квесту «У лабіринтах поезії футуризму».

Отже, компетентісно орієнтовані завдання спрямовані на розвиток умінь школярів застосовувати теоретичні знання у процесі аналізу літературних творів, асоціювати художню дійсність з власною життєдіяльністю, навчитись формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів художніх творів.

Реалізація компетентісного підходу на уроках української літератури в 10-11 класах передбачає розроблення та застосування в освітньому процесі компетентісно орієнтованих завдань як одного з дієвих чинників забезпечення якості шкільної літературної освіти.

Література

1. Бійчук Г. Компетентісно орієнтовані завдання з української літератури як засіб формування читацької компетентності. *Проблеми сучасного підручника*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (електронне видання), 14 травня 2019 р. Київ: Пед. думка, 2019. С. 14—15.
2. Міщенко О. Реалізація компетентісно орієнтованих завдань на уроках української літератури в старших класах. *Філологічна освіта: компетентісна парадигма*: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (15 листопада 2019 р.). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 118—120.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної програми «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nps/249613934>.
4. Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Українська література (рівень стандарту) : наказ МОН України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819>
5. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.
6. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 256 с.
7. Фасоля А. Компетентісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація?. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 5. С. 14—20.
8. Фасоля А. Компетентісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014, № 9. С. 15—21.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ МИСТЕЦЬКОГО КОНТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Одним із завдань компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї є реалізація *міжмистецької взаємодії* у процесі опрацювання навчального матеріалу. Актуальність залучення *мистецького контексту* на уроках української літератури обумовлена, як слушно зазначає науковець С. Жила, «важливістю комплексного підходу до використання культурологічного впливу різних видів образотворчості в процесі вивчення літератури, необхідністю формування в особистості цілісної картини світу» [1, с. 7].

Література як компонент художньої культури знаходиться у постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва. Послуговуємося твердженням ученої-методиста Н. Волошиної щодо мистецької взаємодії у процесі навчання української літератури: «Перш за все повинен враховуватися ідейно-тематичний зв'язок між літературою і творами суміжних мистецтв, бо під впливом загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, в літературі й інших видах мистецтва з'явилися споріднені явища... Під час зіставлення літератури з творами суміжних мистецтв вся увага повинна бути скерована на розкриття внутрішніх зв'язків, визначення специфіки видів мистецтва, на ідейну близькість письменника і діяча мистецтва, спорідненість їхнього образного мислення, відображення в творах їхніх поглядів, особистих вражень та переживань, віань епохи» [2, с. 203].

Сприйняття художнього твору як виду мистецтва також має діалогічний характер. Поглиблення в учнів інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва — це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і в контексті літературного процесу, художньої культури певної доби, та усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього — з іншою культурою, з іншим буттям [7, с. 18].

Реалізація *мистецького контексту* у процесі вивчення творів української літератури в 10—11 класах є методично обумовленою. На цьому етапі навчання учні вже мають достатній рівень предметних знань і сформованих умінь читацької діяльності для системного осмислення широких історико-культурних і літературних асоціацій.

Водночас виникає проблема, що пов'язана з правильним розумінням інтерпретації художнього твору, тобто необхідністю відрізнити її від формального збігу тем літературного твору і творів інших видів мистецтва. Літературний образ, перевтілюючись із інших видів мистецтва, набуває нового значення і має інше авторське змістове наповнення. Використання різних видів мистецтва у процесі опрацювання літературного твору допомагає глибше зрозуміти систему художніх образів, у багатозначності й складності тлумачення яких учні відчують труднощі.

Мистецький контекст на уроках української літератури в старших класах можна реалізувати в таких аспектах:

1. тематична і сюжетна спорідненість літературного твору й твору іншого виду мистецтва;
2. спорідненість загального змісту мистецького твору (живопис, музика, театр, кіномистецтво, архітектура тощо) або його основного художнього прийому та характеру художньо-виражальних засобів, що використав автор літературного тексту.

На прикладі життя і творчості письменників є можливість досліджувати взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва.

Методично продумана реалізація *мистецького контексту* сприятиме поглибленню в учнів-старшокласників уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу тощо у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури в світовому культурному контексті; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, уміння набувати досвід емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва. Отже, розглядаючи українську літературу і мистецтво як форму синхронного буття й спілкування людей певної історико-культурної доби, учителям варто використовувати види навчальної діяльності учнів, що орієнтують на організацію різних форм діалогу, одним із яких є діалог культур.

Дієвим засобом реалізації *мистецького контексту* у процесі вивчення творів української літератури є чинні *підручники української літератури (рівень стандарту) для 10 і 11 класів*, що підготовлені авторським

колективом Інституту педагогіки НАПН України (автори — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) [3; 5]. Їх зміст і структура ґрунтуються на ідеї розгляду художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур. У підручниках запропоновано вивчення літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень-читач осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, які відображає автор твору.

Конкретизуємо зазначене на прикладі організації *навчальної діяльності учнів у 10 класі*.

Широкі можливості для реалізації мистецького контексту передбачено у процесі вивчення *творчості поета-символіста Миколи Вороного*. Глибокому осмисленню учнями навчального матеріалу сприятиме інформація оглядового характеру про твори українських художників-символістів М. Жука, М. Бурачека, А. Петрицького, О. Новаківського, П. Ковжуна та характерні ознаки українського символістського живопису.

Для проведення міжмистецьких паралелей учителям варто коротко і доступно схарактеризувати картини відомого литовського художника М. Чюрльоніса, що створені в символістській манері. Для унаочнення інформації необхідно використати високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал, що допоможе учням глибоко осмислити зміст художніх творів у контекстів різних видів мистецтва.

У процесі ознайомлення з репродукціями картин М. Чюрльоніса акцентується на прагненні художника до синтезу мистецтв і пошуків аналогій музики та образотворчого мистецтва, що особливо виразно виявляється в таких його полотнах, як «Соната сонця», «Соната весни» (1907), «Соната моря», «Соната зірок» (1908).

Десятикласникам рекомендується підготувати віртуальну екскурсію до картинної галереї М. Чюрльоніса у м. Каунасі та розказати про картину художника, яка найбільше їх вразила.

Під час вивчення символістської поезії М. Вороного, школярам можна запропонувати розглянути репродукцію картини М. Чюрльоніса «Соната весни» та дати завдання порівняти бачення весни митцями-символістами у різних видах мистецтва.

Реалізації мистецького контексту та розвитку культурної компетентності учнів сприяють компетентісно орієнтовані завдання, що можуть бути такими: «Поясніть, чому митець використовує музичні терміни у назвах

своїх картин. Чому цей прийом є виправданим для його творів?»; «Порівняйте прийоми створення символістського твору мистецтва в поезії М. Вороного та в живописі М. Чюрльоніса. Підберіть рядки із віршів українського поета, які співзвучні з картинами литовського художника» тощо.

Збалансованість запитань і завдань різного типу забезпечує диференціацію навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей. Так, аналітичні завдання частково-пошукового та проблемного характеру, виконання яких передбачає застосування читацького досвіду, сприяє розвитку культурної компетентності десятикласників: «Підготуйте й обговоріть у групах повідомлення про митців-символістів, представників різних видів мистецтва»; «Схарактеризуйте київський період творчості художника-символіста М. Врубеля. Підготуйте слайд-шоу «Фрески Володимирського собору»; «Підготуйтеся до дебатів: «М. Вороний — наслідувач символістських традицій французьких поетів чи самотній український митець-модерніст?»

Виконання таких різномірних завдань дає можливість учителю-словеснику з'ясувати рівень сприйняття учнями навчального матеріалу про мистецтво символізму. Запропоновані завдання спрямовані на розвиток критичного мислення, творчих здібностей старшокласників, стимулювання асоціативної уяви, зацікавлення різними видами мистецтв для осмисленого відтворення теми, проблематики, системи образів художнього твору, що вивчається.

Реалізація мистецького контексту є умотивованою в процесі вивчення *творчості Василя Стефаника*. Для формування уявлення про художнє явище експресіонізму в світовому мистецтві, глибоко розуміння його сутнісних ознак варто старшокласників ознайомити з живописом В. Ван Гога, Е. Мунка, П. Сезанна, П. Гогена, А. Матісса, В. Кандинського. Пізнавальним для школярів буде повідомлення про те, що теоретик експресіонізму В. Кандинський був безпосередньо пов'язаний із Україною, а його майстерність художника формували такі видатні українські майстри пензля як О. Мурашко та М. Пимоненко.

Після прочитання новели В. Стефаника «Камінний хрест» учням дається завдання на виявлення співзвучності між експресіоністичними творами українського письменника та норвезького художника Е. Мунка.

Необхідно передбачити запитання і завдання репродуктивного і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом. Наприклад, ознайомившись із скульптурною композицією В. Кравцевича «Несіння хреста» старшокласники повинні розкрити символічність образу хреста в новелі В. Стефаника «Камінний хрест».

Для читачького дозвілля можна використати завдання, що спрямовані на розуміння учнями синтезу різних видів мистецтва: «Підготуйте запитання до інтелектуальної гри «Експресіонізм в українському мистецтві»; «Перегляньте фільм режисера Л. Осики за мотивами новели «Камінний хрест» та підготуйте повідомлення «Екранізація експресіоністичного твору»; «Відвідайте інтернет-сайти світових картинних галерей. Доберіть репродукції символістських творів живопису для візуалізації мультимедійного супроводу виразного читання лірики М. Вороного» тощо.

Вивчення *поезії Олександра Олеся* також передбачає залучення міжмистецьких паралелей. Варто пояснити учням, чому лірика митця приваблює читачів своєю пісенністю, неповторним звукописом, що надавав його віршам надзвичайної мелодійності. Українські композитори К. Стеценко, Я. Степовий, С. Людкевич, А. Кос-Анатольський, Д. Ревуцький, Г. Верьовка, О. Білаш, Г. Майборода та інші створили чудову музику на слова Олександра Олеся. Вірші «Сміються, плачуть солов'ї», «Айстри», «Гроза прийшла», покладені на музику М. Лисенком, стали шедеврами українського музичного мистецтва.

Учням варто рекомендувати прослухати фонозаписи музичних творів, написаних за поезією Олександра Олеся та підготувати повідомлення про композитора, твір якого на вірші поета вразив їх найбільше. Особливу увагу необхідно акцентувати на романсі «Чари ночі», свого часу майстерно виконаним українським тенором Дмитром Гнатюком. Учням цікаво буде почути «Айстри», «Хтось близький мені приснився» у виконанні сучасної співачки Марії Бурмаки. Доречно запропонувати десятикласникам поділитися своїми враження від почутого та пояснити, чому композитори вже понад 100 років звертаються до лірики Олександра Олеся.

Особливості реалізації *мистецького контексту* в процесі вивчення програмового навчального матеріалу окреслимо на прикладі *організації навчальної діяльності в 11 класі*.

Вивчення кожного тематичного блоку програмового матеріалу варто розпочинати коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу.

У процесі опрацювання *навчальних тем «Розстріляне відродження» та «Літературний авангард»*, у яких представлено особливості розвитку української літератури 20-х рр. XX ст., необхідно подати пізнавальну інформацію про стильове розмаїття українського мистецтва цієї історико-культурної доби. У повідомленні важливо акцентувати на творчості видатних українських художників М. Бурачека, О. Богомазова,

М. Бойчука, Д. Бурлюка, К. Малевича, А. Малевича, М. Жука, О. Екстера, В. і Ф. Кричевських, у якій вирізнялися ознаки світових модерних тенденцій у живописі.

У 20—30-ті рр. XX ст. проходив процес жанрового збагачення української музики. Напрямок модернізму в українській музиці репрезентував композитор Б. Лятошинський, створивши у європейському стилі оперу «Золотий обруч» (1930). Новаторські тенденції виявилися у творчості композитора М. Вериківського — автора першого українського балету «Пан Каньовський» (1930). У ті роки були створені Республіканська капела під керівництвом О. Кошиця, капела «Думка», музично-театральний інститут у Києві, оперні трупи в Києві і Харкові. У Києві було утворено Музичне товариство ім. М. Леонтовича, навколо якого згуртувалися не лише музиканти, зокрема Б. Лятошинський, Г. Верьовка, а й інші митці — поет П. Тичина, театральний режисер Лесь Курбас, художник Ю. Михайлів та багато інших.

Реформатором українського театру був художній керівник мистецького об'єднання «Березіль» Лесь Курбас, який декларував розрив із традицією побутового театру, з панівним етнографічним реалізмом у постановках. Талановитий митець вважав, що новий театр повинен відповідати стильовим тенденціям того часу і прагнув утворити «рефлексологічний театр» — театр миттєвого впливу.

Велику роль у становленні і розвитку національного кіномистецтва відіграв О. Довженко. У той час на екрани виходять його фільми «Звенигород», «Арсенал», «Земля», що стали класикою світового кіно.

Отже, література, живопис, музика, театр, кіномистецтво 20—30-х рр. XX ст., відображаючи складні реалії післяреволюційного життя, творили нове мистецтво, нові засоби художнього впливу на особистість.

Такий навчальний матеріал сприятиме збагаченню старшокласників знаннями про національні культурні явища 20-х рр. XX ст. і поглибленню їхніх умінь зіставляти специфіку вияву авангардних тенденцій у різних видах мистецтва.

Візуалізації презентованої інформації допоможе ілюстративний матеріал, зокрема в зазначених підручниках він представлений максимально.

Акцентуємо на тому, що кожен тематичний блок підручників завершується кількома запитаннями і завданнями узагальнюючого характеру з апелюванням до культурно-читацького досвіду старшокласників. Наприклад, учням можна запропонувувати стисло схарактеризувати розвиток українського мистецтва 1920-х рр., назвати його видатних представників, пригадати вже відомі їм твори українських митців цього

го періоду та підготувати слайд-шоу «У мистецькій галереї українських художників перших десятиліть ХХ ст.».

У розділі «Літературний авангард» чинною програмою передбачено ознайомлення старшокласників із *творчістю Михайля Семенка*. Сучасні школярі сприймають його поезію неоднозначно, однак байдужими вона нікого не залишає. Важливо наголосити, що поет М. Семенко як теоретик українського футуризму прагнув модернізувати українську лірику урбаністичною тематикою, новими образами індустріалізованої доби та сміливими експериментами з формою вірша. Авангарді художні твори інших видів мистецтва — картини О. Богомазова, скульптури О. Архипенка, музика Б. Лятошинського — допоможуть учням глибоко збагнути високу художню цінність поезії М. Семенка.

Для реалізації мистецького контексту в процесі вивчення творчості М. Семенка рекомендуємо орієнтовний зразок учительського повідомлення.

Акцентуємо на тому, що 20-ті рр. ХХ ст. — період авангарду в українському мистецтві. Авангард є породженням нових ритмів життя — індустріалізації та урбанізації. Художники-авангардисти свідомо відмовлялися від буквалізму, тобто уникали реалістичного зображення предметного світу.

Супрематизм, футуризм, конструктивізм — це потужні мистецькі явища, що виникли та утвердилися в світовому мистецтві завдяки творчості таких талановитих українських художників, як К. Малевич, Д. Бурлюк, М. Бойчук, О. Архипенко, О. Богомазов, О. Екстер.

Визначним теоретиком українського авангарду, а саме мистецтва кубофутуризму, є художник Олександр Богомазов. Його трактат «Живопис і елементи» — це глибока теоретична праця про те, як темп і ритм навколишнього життя осмислюється митцями живопису. «Світ вивпований енергією руху, — писав О. Богомазов, — і спостережливе око бачить динаміку навіть у статичному предметі («гора насувається», «рейки біжать», «стежка в'ється»)). Як і всі кубофутуристи, О. Богомазов віддавав перевагу урбаністичним сюжетам (картини «Потяг», «Базар», «Київ. Гончарка», «Сінний ринок» тощо). Художник писав, що «Київ у своєму пластичному об'ємі вивпований прекрасного і розмаїтого глибокого динамізму. Тут вулиці впираються у небо, форми напружені, лінії енергійні, вони падають, розбиваються, співають і грають».

Казимир Малевич — художник-авангардист, один із засновників супрематизму і кубофутуризму. Найвідоміший його твір — «Чорний квадрат». Створені митцем чорний, білий і червоний квадрати — це утвердження духовного буття, що є незалежним від усього матеріального.

Яскравою сторінкою в українському мистецтві авангарду є творчість художника Георгія Нарбута. Визначним його досягненням є «Українська

абетка», в якій митець досяг граничної простоти й водночас вишуканості композиції, малюнка й кольору. Він автор перших українських банкот і поштових марок.

У стилі кубофутуризму працював український скульптор Олександр Архипенко. Митець подібно до поетів досягав у своїх творах гармонійного звучання, зіставляючи куби й овали. Завдяки експериментам із формою він одержав цілком новий принцип пластичного вираження, самобутність якого знайшла відображення вже у його ранніх роботах «Мисьль», «Відчай», «Запорожець», «Юда».

Кубофутуризм О. Архипенка — це динаміка кутів, кіл, конусів і ромбів у нескінченному колообігу. Він зважився на небачену доти річ: покрив веселковими кольорами грані й площини своїх скульптур і зробив їх форми рухливими.

Учителеві варто запропонувати учням розглянути репродукції картин О. Богомазова та підготувати розповідь про картину, яка справила на них найбільше враження. Вони мають пригадати, творчість яких митців-кубофутуристів їм відома та схарактеризувати скульптуру О. Архипенка «Карусель П'єро» в контексті естетики кубофутуризму. Рекомендуйте також учням прослухати одну із композицій Б. Лятошинського та поділитися своїми враженнями про настрій, що викликала у них музика.

Розумінню учнями синтезу різних видів мистецтва в процесі опрацювання програмового блоку «Літературний авангард» сприятиме підготовка учнями запитань для інтелектуальної гри «Авангардизм в українському мистецтві».

Для реалізації мистецького контексту в процесі опрацювання програмового тематичного блоку «Поетичне самовираження» під час вивчення *життєпису Павла Тичини*, важливо акцентувати на його захопленні малюванням. У повідомленні зазначаємо, що майбутній поет брав уроки живопису в чернігівській студії видатного художника М. Жука. Він любив малювати природу. Іноді його можна було зустріти у передмісті Чернігова, на березі Десни у пошуках гарних пейзажів. Відомо про малярські роботи П. Тичини у різних техніках виконання. Він створив акварельні замальовки, що залишилися у його листах (1905—1910) та інші роботи — автопортрет, краєвиди рідного села, Святошина в Києві, інтер'єри помешкань в Ірпені, Гаграх та Уфі (1918—1942).

Свого часу письменник Ю. Кобилецький згадував: «...любив Павло Григорович живопис. Акварелі, пастелі, буйні барви квітів, живої природи. Хто бував у його кабінеті, пам'ятає картини О. Шовкуненка, ніжні півтонні пейзажі М. Глуценка, дереворити М. Дерегуса, якими обвішано стіни кімнати».

П. Тичина відвідував багато художніх виставок, галерей і музеїв, зокрема Дрезденську картинну галерею, художній музей Лувра. Музиці та живопису своє життя П. Тичина не присвятив, однак любов і хист до цих видів мистецтва майстерно виявив у своїй поезії.

Учителеві варто продемонструвати учням роботи П. Тичини-художника, наприклад, «Дача артистів (без вікон). Святошин» (1922), «На-тюрморт. Ірпінь» (1930) та дати завдання творчим групам підготувати виразне читання віршів поета, що вирізняються акварельною прозорістю.

Важливо акцентувати на тому, що творчість П. Тичини розвивалася у складний період української історії. За твердженням поета В. Стуса, творчу долю П. Тичини можна означити як «феномен доби» — трагедію радянського митця, заблокованого більшовицькою ідеологією.

Залучаючи мистецький контекст для осмисленого сприйняття трагізму часів радянського тоталітаризму, варто використати твори художника-модерніста А. Петрицького. Митцю вдалося створити портрет тогочасної епохи — складної, суперечливої і водночас видатної. Так, у міському пейзажі «Харків уночі» (1933) він зобразив тиху ніч, загрозливо освітлену неживим світлом електричних ліхтарів. У центрі полотна зроблено не випадковий акцент — автомобіль, так звана «чорна маруся». Саме на таких у період сталінських репресій слідчі НКВС вночі приїздили заарештовувати представників української творчої інтелігенції. Для ефектного увиразнення загрозливої атмосфери митець використав приглушені темні кольори, що зароджують відчуття тривоги та безпорадності.

Учням варто запропонувати переглянути репродукції картин А. Петрицького. Ці художні полотна допоможуть їм осмислити широту модерністських пошуків українських митців, глибоко досягнути трагізм доби, у яку жив і творив поет П. Тичина.

Модерністська поезія найяскравішого представника «ренесансного модернізму» в українській літературі перших десятиріч ХХ ст. П. Тичини повною мірою розкривається в контексті живопису. Так, під час розгляду поезії «*Ви знаєте, як липа шелестить...*» варто зосередити увагу учнів на картинах Федора Кричевського (1879—1947). Його найвідоміша робота — триптих «Життя», що композиційно складається з трьох частин: «Любов», «Сім'я» і «Повернення». Композиція «Любов» виконана в модерністській манері з елементами арт-нуво (декоративно-орнаментального стилю) та українського релігійного живопису. Полотно вирізняється національним колоритом і майстерним авторським розкриттям філософського змісту вічних тем людського життя — любові, надбань і втрат. Тут помітний вплив австрійського художника-символіста Густава

Клімта (картина «Поцілунок», 1907—1908), адже свого часу Ф. Кричевський навчався в його мистецькій студії у Відні.

Учням варто запропонувати розглянути репродукції картин художників-модерністів Ф. Кричевського та Г. Клімта. Важливо, щоб старшокласники подумали, у чому виявляється співзвучність поезії П. Тичини та картин живописців.

У процесі вивчення вірша «О панно Інно...», що засвідчує модерністське світобачення митця, його прагнення синтезу музики, живопису та художнього слова, зосереджуємо увагу старшокласників на панно художника Михайла Жука «Біле і чорне». Ця робота створена в манері символізму та є виразним свідченням синтезу мистецтв — літератури і живопису.

Учням буде цікаво дізнатися, що художник був учителем П. Тичини у роки його навчання в Чернігівській духовній семінарії та знав історію нерозділеного кохання молодого поета.

Розкриваючи ідейно-художню сутність панно, необхідно зазначити, що воно поділено на чотири частини темними смугами, що створює ефект віконної рами. У центральній частині композиції зображено юнака з чорними крилами, який грає на сопілці, й тендітну дівчину з білими крилами. Образ юнака — чорного янгола — написано з молодого Павла Тичини, а дівчини — білого янгола — із Поліни Коновал. Фігури героїв змальовано у буянні різних квітів. Постаць юнака увиразнюється квітами теплих (жовтавих) тонів — соняшники, чорнобривці, гвоздики. У просторі дівчини домінують квіти холодних (білий, темно-фіолетовий, бузковий) кольорів — татарська гвоздика, чорна фіалка, синюха лазарева. У роботі М. Жука «Біле і чорне» утверджується існування світу в гармонії контрастних думок, настроїв і почуттів.

Учням варто запропонувати розглянути репродукцію панно М. Жука «Біле і чорне» та ознайомитися з його творчою історією, розкрити символіку образів цього мистецького твору.

Поезія П. Тичини вражає не лише високою майстерністю художнього слова й витонченою мелодикою. Вірші поета покладено на музику видатними композиторами В. Верховинцем («Ми дзвіночки»), О. Білашем, М. Вериківським, М. Скорульським («Ви знаєте, як липа шелестить...»), Г. Майбородою («Гаї шумлять»), П. Козицьким («А я у гай ходила...», «Подивилась ясно...»), В. Морозовим («О панно Інно...»).

Глибоко осмислює лірику П. Тичини сучасна композиторка, мистецтвознавиця Б. Фільц. У її доробку інструментальні, вокальні твори, романси та хори на вірші поета «Гей простори які», «Арфами, арфами...», «Де не глянь — колоски», «Вийшли вранці ми», «Верба».

Тому методично обґрунтованим є прослуховування учнями пісень на слова П. Тичини із репертуару сучасних естрадних виконавців, зокрема М. Бурмаки («Пам'яті тридцяти»), сестер Тельнюк («Арфами, арфами...», «Не дивися так привітно») та обмін враженнями про лірику поета, висловлення власної думки щодо того, чи вдалося композиторам і виконавцям зберегти авторський задум у піснях.

Обумовленим є залучення мистецького контексту під час *вивчення творчості Євгена Плужника*. Акцентуємо на тому, що в історію української літератури 20—30-х років ХХ ст. Є. Плужник увійшов як поет-філософ, великий майстер осмислення різних станів людської душі. У його модерністській «поезії спокою» органічно поєдналися ознаки імпресіонізму, експресіонізму та неокласики. Імпресіоністичні пейзажі *художника Петра Нілуса* за своїм образним трактуванням, сумною елегійністю настроїв споріднюються з лірикою Є. Плужника та В. Свідзінського. Так, картина «Після дощу» зачаровує поетизацією миттєвого у житті, захоплює гармонійним сюжетом та елегійним настроєм. На картині відтворено міський пейзаж у пастельній тональності осіннього дощу: м'які сірі відтінки захмареного неба, будівлі на роздоріжжі залитої дощем вулиці, дерева з ще неопалим листям, поодинокі постаті перехожих... Така картина передає настрій тихого суму, тужливої замріяності, екзистенційної самотності. Елегійні мотиви картини «Після дощу» споріднюють її з «поезією спокою» Є. Плужника та В. Свідзінського.

Важливо, щоб, переглядаючи репродукції картин художників-модерністів Ф. Кричевського, П. Нілуса і М. Бурачека, старшокласники подумали, в чому виявляється співзвучність поезій Є. Плужника, В. Свідзінського та пейзажів цих живописців.

Для розвитку предметної і культурної компетентності учнів 11 класу можна використати завдання пізнавально-пошукового характеру. У процесі вивчення лірики Є. Плужника учні можуть підготувати відеоекскурсію «Осінь у картинах українських художників перших десятиріч ХХ ст.», а для поетичного супроводу презентації картин їм бажано укласти добірку герметичної лірики Є. Плужника та В. Свідзінського, присвяченої відтворенню краси осінньої природи.

Розлогий спектр використання *мистецького контексту* передбачено у процесі вивчення *творчості Максима Рильського*.

Під час опрацювання матеріалу про життєпис поета учням буде цікаво дізнатися про захоплення М. Рильським музикою. Відомо, що з юнацьких літ майбутній поет умів грати на фортепіано. У роки навчання в київській гімназії він мешкав у сім'ї композитора М. Лисенка і був присутнім на родинних музичних вечорах. М. Рильський часто відвіду-

вав концерти композиторів О. Скрябіна і С. Рахманінова у Купецькому зібранні (нині Національна філармонія України). Любов до музики поет проніс через усе життя. Він писав вірші присвячені музиці, музикознавчі праці, зробив переклади багатьох оперних лібрето, арій, хорів і сцен, а також товаришував із музикантами і композиторами. «Мабуть, я родився швидше музикантом, аніж поетом, тільки потім сталося так, що слово заступило музику», — свого часу говорив М. Рильський.

Старшокласникам треба рекомендувати прочитати вірші М. Рильського «Бетховен», «Шопен», що присвячені видатним музикантам, а також послухати музичні твори композиторів Л. Ревуцького, В. Берковського, О. Білаша та інших на слова М. Рильського. Іншим завданням може бути підготовка школярами повідомлення «Музика у житті М. Рильського» та його презентація з використанням для увиразнення змісту фрагментів музичних творів.

Розгляд *творів М. Рильського* уможлиблює ознайомлення учнів-читачів із мотивами й образами світової культури, трансформованими в національну літературу. Акцентуємо на тому, що, як і всі неокласики, він захоплювався досконалістю античної лірики, вишуканістю співу трубадурів, глибиною поезії Сходу, шляхетністю бароко, довершеними взірцями поезії російського «срібного віку», філігранною майстерністю творів французьких поетів-«парнасців».

Культурологічні зацікавлення М. Рильського — це міфологічні образи Одиссея, Ікара, прекрасної Єлени, Кіпріди, Діани, легендарні персонажі середньовічного лицарського роману XII ст. Це Трістан та Ізольда, Айвенго, герой іспанської культури Дон Жуан, «вічні» образи із творчої спадщини В. Шекспіра, романтичні постаті героїв із творів Г. Гейне і Дж. Байрона, образи із творчості А. Міцкевича та багато інших. Глибоке знання М. Рильським античної та західноєвропейської літератури стало підґрунтям для створення поетом високохудожніх творів, що увійшли в скарбницю української літератури.

Учням варто актуалізувати здобуті знання про вічні образи в літературі та подумати над тим, використання М. Рильським яких образів, сюжетів і мотивів світової культури дозволяє читачеві сприймати українську літературу як невід’ємний компонент світового літературного процесу. Старшокласникам рекомендовано укласти один із тематичних глосаріїв: міфологічних та античних образів, образів середньовічної літератури, образів літератури Ренесансу в творчості М. Рильського.

У процесі опрацювання програмового блоку «*Прозове розмаїття*», де представлено навчальний матеріал про життя і творчість *Миколи Хвильового*, також важливо залучити мистецький контекст.

Під час ознайомлення з біографією Миколи Хвильового — прозаїка, поета, публіциста, «романтика революції», основоположника романтичної течії в українській літературі ХХ ст. — важливо акцентувати увагу учнів на картині *«Портрет Миколи Хвильового»* (1925) авторства художника М. Жука. Його портретна творчість — цінний внесок у скарбницю української культури періоду утвердження модерних тенденцій. *«Портрет Миколи Хвильового»* — це художній образ непересічної особистості, яскравої постаті в українській літературі. Ця робота має документальний характер, однак з великою мірою узагальнення. Художнику вдалося передати не лише портретну схожість, а й характер свого сучасника та наповнити твір ідейно-естетичним змістом. Так, на змарнілому обличчі письменника проступають печаль і смуток. Його погляд спрямований у невідомість, порожнечу. Для глибокого відтворення внутрішнього стану письменника художник використав переконливо дібрані елементи тла, що є символами творчості Миколи Хвильового.

Учням треба запропонувати пригадати, портретні зображення яких українських письменників є у творчому доробку М. Жука, та пояснити, чим вони їм найбільше запам'яталися.

Після ознайомлення старшокласників із портретом Миколи Хвильового роботи М. Жука важливо з'ясувати їхню обґрунтовану думку стосовно того, чи вдалося художнику відтворити неординарність письменника.

Для глибокого усвідомлення учнями жорстокої реальності постреволюційної доби (20—30-ті рр. ХХ ст.), того періоду, коли розвивалася *творчість Миколи Хвильового*, важливо акцентувати на картинах художника *Анатолія Петрицького* (1895—1964). У його полотнах правдиво сфокусовано драматизм людського життя, достовірно викладено свідчення про скалічених революціями і громадянською війною людей.

Повіdomляємо учням, що *картина «Інваліди»* принесла митцю світову славу — її експонували на виставках у Венеції, Берліні, Берні, Женеві, Цюриху. На полотні зображено гарних від народження міцних чоловіків з великими, беручими до роботи руками, але вони неповносправні від отриманого каліцтва. Чоловіки з інвалідністю знаходять прихисток у родинному колі. Автор акцентує увагу на образі матері, що символізує рідний дім, сімейну підтримку, душевний прихисток. Художник не лякає, не шокує каліцтвом зображених синів, а вказує на неспотворену війною людську гідність. Саме це у картині А. Петрицького є найголовнішим. Цікаво, що Микола Хвильовий неодноразово бував у майстерні цього художника, дуже захоплювався його великим талантом.

Одним із завдань на уроці може бути таке: назвати відомі учням картини А. Петрицького та стисло схарактеризувати його творчу манеру.

Учитель зазначить, що Микола Хвильовий, перебуваючи під враженням від картин А. Петрицького, свого часу написав: «Це якась надзвичайна музика фарб». Треба запропонувати учням прокоментувати ці слова письменника та подумати, як художнику вдалося у своїх полотнах утілити ідею єдності мистецтва і життя.

У процесі опрацювання навчального матеріалу *програмового блоку «Під чужим небом»* передбачено можливості для реалізації мистецького контексту.

Учитель повідомить учням, що одним із освітніх, наукових і культурних осередків української еміграції на початку 20-х рр. ХХ ст. була Прага. Із культурним життям Праги тісно пов'язана діяльність багатьох українських письменників. Празька школа об'єднала українських поетів, які залишили Україну в 1920-х рр. і в міжвоєнне двадцятиліття та жили й творили в еміграції. Фундаторами Празької школи вважають поетів Ю. Дарагана, Є. Маланюка і Л. Мосендза.

У Празі було засновано Українське товариство пластичного мистецтва та Українську студію пластичного мистецтва, де викладали видатні художники І. Кулець, С. Мако, І. Мозалевський, Р. Лісовський та інші.

Варто запропонувати учням ознайомитися з полотнами цих художників і коротко схарактеризувати їхню творчу манеру.

Під час опрацювання матеріалу про *життєпис Євгена Маланюка*, одного із представників Празької школи, можна розповісти про його захоплення. Так, у роки навчання в Єлисаветградському земському реальному училищі міцніли і розвивалися багатогранні обдаровання майбутнього митця. Він мав здібності до малювання й відвідував рисувальні класи Ф. Козачинського. Любив музику і все життя захоплювався творчістю Л. Бетховена, Е. Гріга, а його публічні поетичні виступи завжди проходили з музичним супроводом.

Учителів варто запропонувати учням послухати твори Л. ван Бетховена та Е. Гріга та подумати, які їхні композиції можуть бути музичним супроводом до поезій Є. Маланюка. Свій вибір старшокласники повинні аргументувати. Бажано, щоб вони підготували мелодекламацію лірики поета.

Для реалізації мистецького контексту під час вивчення життєпису Є. Маланюка можна використати такі завдання: учні повинні розглянути репродукцію картини А. Наєждіна «Співець Степової Еллади. Портрет Євгена Маланюка» та пояснити її назву, розкрити символізм змістового наповнення художнього полотна; старшокласники повинні схарактеризувати творчий шлях Є. Маланюка у контексті мистецького життя Празької школи.

Ознайомлюючи учнів із *біографією Івана Багряного*, акцентуємо на його творчих здібностях до малювання. Збереглася картина «Охтирський Покровський собор». Із спогадів сина письменника Нестора відомо, що Іван Багряний полюбляв робити олівцем малюнки на берегах рукописів своїх творів. У процесі вивчення *роману* Івана Багряного «*Тигролови*» рекомендуйте учням переглянути його екранізацію режисером Р. Синьком (1994) та порівняти розкриття ідейно-тематичного змісту твору засобами різних видів мистецтва — художньої літератури і кіно.

Реалізацію мистецького контексту в процесі опрацювання програмового *тематичного блоку* «*Воєнне лихоліття*» забезпечуватиме навчальний матеріал про суспільно-політичні події 40-х рр. XX ст., що зумовили розвиток української літератури. Орієнтовно він може бути такого змісту.

Тема захисту Вітчизни стала основою творчості багатьох українських митців у роки Другої світової війни. Їхні твори утверджували любов до України і ненависть до загарбників, розкривали історичне значення боротьби з нацизмом.

Трагічні події війни знайшли правдиве відбиття у патріотичних полотнах художників, зокрема Т. Яблонської «Ворог наближається», «Мати партизана», О. Шовкуненка «Портрет двічі Героя Радянського Союзу С. А. Ковпака», О. Будникова «Форсування Дніпра», С. Отрощенко «Німецькі окупанти на Україні», Л. Чичкана «Помстимося», С. Самусева «Подвиг сержанта Якова Приходька», В. Корецького «Україна вільна», В. Костецького «Повернення», циклів офортів М. Дерегуса «Україна в огні», «Шляхами війни», «Зруйнований Київ», агітаційних плакатів В. Касіяна «Гнів Шевченка — зброя перемоги», В. Литвиненка «Україна вільна!» та ін.

У трагічні дні німецько-фашистської навали були створені документальні та художні фільми «Битва за нашу Радянську Україну», «Перемога на Правобережній Україні» (реж. О. Довженко), «Партизани в степах України» (реж. І. Савченко), «Райдуга» (реж. М. Донської) та ін.

Музичні твори тих років були сповнені патріотичним пафосом і вірою в перемогу, зокрема «Пісня про Дніпро» М. Фрадкіна, кантата «Україна моя» А. Штогаренка та ін.

Учням варто запропонувати представити стислу характеристику українського письменства воєнного лихоліття та перших післявоєнних років, а також підготувати і презентувати в класі коротке повідомлення про розвиток українського мистецтва означеного періоду.

Можливості реалізувати мистецький контекст передбачено у процесі опрацювання *навчальної теми* «*Олександр Довженко*».

Вивчаючи життєпис *О. Довженка* — самобутнього письменника, публіциста, художника, одного із фундаторів вітчизняної та світової кіне-

матографії, засновника поетичного кіно — варто зосередити увагу учнів на його захопленні малюванням. Про це свого часу писав митець писав: «... Я мріяв стати художником, а малював дома і брав приватні уроки малювання, мріючи коли-небудь потрапити в Академію художеств хоч вільним слухачем».

Учитель повідомить, що перебуваючи на дипломатичній службі в Німеччині, О. Довженко навчався у приватній мистецькій школі художника В. Геккеля та відвідував лекції в Берлінській Академічній вищій школі образотворчого мистецтва. Захоплювався він експресіоністичним живописом і карикатурою. Про це він згадував: «Отримай я правильне виховання й освіту, я був би більш сильнішим художником у живопису, ніж у кіно».

О. Довженко створював політичні й побутові карикатури, агітаційні плакати, дружні шаржі на письменників, а також ілюстрував їхні твори.

Про свої мистецькі уподобання письменник писав: «Найліпше володію олівцем та пензлем. Маю професію художника. В кіно — без року тиждень. Апарата не знаю, з актором ніколи не працював. Єдине ось — захоплений своєю роботою до пропасниці, до самозабуття».

«Довженко знайшов те, чого він шукав і чого не дала йому берлінська наука та перо журналіста. Він знайшов полотно, на якому постаті й образи, покладені пензлем, рухаються, живуть, ненавидять і кохають. Його прямування довело його до правдивих шляхів і до живих обривів», — вважав письменник і тодішній головний режисер Одеської кіностудії Ю. Яновський.

Велична постать кінорежисера-новатора і видатного письменника О. Довженка знайшла художнє відображення у різних видах мистецтва.

Неординарний образ митця вдалося створити українській художниці та діячці правозахисного руху 60-х рр. XX ст. *Аллі Горській*.

На її ліногравюрі «Портрет Олександра Довженка» його образ повитий гіркою задумою. Контрастне поєднання світлих і темних кольорів увиразнює розпач, що проступає з охопленого долонями обличчя митця. Завдяки такому прийому художниці вдалося передати складність і суперечливість життєвого й творчого шляху національного генія.

Учителів варто запропонувати учням розглянути репродукції автопортретів О. Довженка та його портрета роботи художниці А. Горської. Школярі повинні подумати над такими питаннями: 1) у чому виявляється символічність зображення митця на ліногравюрі? 2) чи відрізняються словесні портрети О. Довженка, зроблені його сучасниками і дослідниками творчості, від художніх зображень? Важливо, щоб висловлювання були аргументованими.

Реалізацію мистецького контексту можна передбачити й на етапі узагальнення навчальної діяльності під час опрацювання навчальної теми. Зокрема для поглиблення умінь творчої дослідницької діяльно-

сті старшокласників можна запропонувати їм підготувати мультимедійний проєкт «Олександр Довженко — класик світового кіно». Для його виконання їм необхідно переглянути фільми О. Довженка «Звенигора», «Земля», «Іван», «Зачарована Десна».

Для розвитку культурної компетенції школярів доцільно рекомендувати їм ознайомитися з кінострічкою О. Довженка «Земля» та послухати нову оригінальну музику до неї, що написав сучасний український гурт «ДахаБраха» і вперше виконав на Одеському кінофестивалі у 2012 р. Бажано, щоб учні поділилися своїми враженнями.

Залучення мистецького контексту передбачено під час опрацювання *програмового блоку «Літературне «шістдесятництво»*. Учитель зазначить, що до когорти шістдесятників в українському мистецтві належить художник *Іван Марчук* (нар. 1936). Творчий шлях митця означився у постмодернізмі. І. Марчук — народний художник України, лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка, єдиний з українських живописців, хто належить до Золотої гільдії Римської академії сучасного мистецтва. Британська газета «The Daily Telegraph» внесла його ім'я до сотні геніїв людства, які створюють багатовимірний образ сучасного світу і, випереджаючи час, визначають напрями й перспективи розвитку постіндустріальної цивілізації.

Неповторний творчий метод І. Марчука — це оригінальна техніка живопису, що отримала назву «пльонтанізм» (від слова — плести, переплітати). Уже хрестоматійною стала його картина «Пробудження». На полотні із плетива трав і квітів виринає обличчя і тендітні прозорі руки прекрасної жінки. Це символічний образ України, яка пробуджується після десятиліть тоталітарного режиму. Майстерно використовуючи прийоми художніх асоціацій, митець презентує власне філософське бачення життя.

Учителеві варто запропонувати старшокласникам розглянути репродукцію художнього полотна «Пробудження». Важливо, щоб вони розповіли про свої відчуття від споглядання та розкрили символічний зміст картини. До того ж можна дати учням завдання розробити віртуальну екскурсію «У художній галереї І. Марчука».

Мистецький контекст варто залучати у процесі *вивчення творчості поета-шістдесятника Дмитра Павличка*. Учитель повідомить, що в одному із інтерв'ю поет розповідав про історію написання вірша «Два кольори». У 1964 р. він разом із композитором Олександром Білашем були делегатами республіканського з'їзду комсомолу. Там він побачив молоду жінку — ланкову-кукурудзівницю із Чернівецької області Любу Молдован. На плечі вона накинута чорну хустку з великими червоними трояндами. Це нагадало поетові, що саме такі хустки носили жінки в його рідному селі. Згадав він

і про вишивані сорочки, в яких сам ходив, і про батькову улюблену пісню про вишиту хустку. Теплі спогади спонукали поета написати першу строфу: «Як я малим збирався навесні / Піти у світ незаними шляхами, / Сорочку мати вишила мені / Червоними і чорними, / Червоними і чорними нитками...». Він прочитав написане О. Білашу. Вони відразу поїхали до Будинку творчості композитора у Ворзелі, що під Києвом, де за півгодини й народилася легендарна пісня «Два кольори».

Для глибокого усвідомлення ідейно-художньої значущості вірша Д. Павличка «Два кольори» учням можна запропонувати орієнтовно такі запитання і завдання: 1) Послухайте пісню «Два кольори» у виконанні різних співаків, зокрема Дмитра Гнатюка, Квітки Цісик та учасників пісенного конкурсу «Голос країни». Зверніть увагу, як кожен зі співаків по-своєму розкриває красу Павличкових рядків. Визначте особливості виконавської манери артистів. 2) Як музична палітра зображується на картинах М. Чурльоніса? Здійсніть віртуальну подорож у галерею видатного литовського художника. Яке, на вашу думку, з полотен може бути яскравою ілюстрацією до пісні «Два кольори»?

Дозволяє широко реалізувати мистецький контекст змістове наповнення *програмового тематичного блоку «Сучасна українська література. Творчість Галини Пагутяк»*.

Учителеві важливо акцентувати увагу учнів на образі-архетипі саду, що є традиційним у творчості українських письменників, зокрема Г. Сковороди («Сад божественних пісень»), Т. Шевченка («Садок вишневий коло хати...»), М. Коцюбинського «Цвіт яблуні», Івана Багряного («Сад Гетсиманський»). Образ-символ саду є основним і в оповіданні сучасної письменниці-постмодерністки Г. Пагутяк «*Потрапити в сад*».

Учням буде цікава інформація про те, що традиційно сад — це образ ідеального Світу, Космічного порядку й гармонії, загубленого і віднайденого Раю. Цей символ зроджує позитивні емоції: відчуття спокою, повертає до своїх витоків — до Природи. У фольклорі сад — джерело чудових плодів («молодильні яблука» тощо), пов'язаний із символікою родючості, достатку, безсмертя. Якщо люди переїздили на інше місце, то сад не вирубували. Він мав нагадувати про родові коріння. У психології сад — образ душі, невинності, щастя; можливість бути в стані душевної чистоти, свого справжнього, глибинного, первородного «Я».

Образ саду відтворено у літературі, живописі, музиці. Відомими шедеврами світового живопису, де осмислюються біблійські традиції зображення райського саду, є триптих І. Босха «Сад земних насолод», картини Я. Брейгеля Старшого «Едемський сад», П. Рубенса «Едемський

сад із гріхопадінням людини» тощо. Едемський сад — перший сад у християнському віровченні, символ невинності й одночасно насолоди.

Образ саду як місце спокою, умиротворення, душевної гармонії та естетичної насолоди знайшов художнє відображення у картинах імпресіоністів: К. Моне «Дама в саду Сент-Адресс», К. Піссарро «Цвітіння фруктового саду, Лувесьєн», О. Ренуара «Сад в Фонтеней», А. Сіслея «Фруктовий сад весною», Е. Моне «Сад художника» та ін.

В українському живописі до цього образу зверталися М. Беркос («Яблуня цвіте»), І. Беклемішева («Квітуча яблуня»), М. Глущенко («Квітучий сад») та ін. Серед сучасних художників образ саду знайшов втілення в самобутніх роботах М. Трегуба «Абстрактне», Ю. Кутілова «Райський сад», В. Васкялите «Квітучий сад» та ін. Постмодерне осмислення творчості І. Босха презентує проект сучасного українського митця О. Ройтбурда «Сад земних насолод».

Учням доцільно запропонувати роботу над такими читацькими проектами: 1) Дослідити еволюцію образу саду на прикладі Біблії, поезій Г. Сковороди «Сад божественних пісень», Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати...», уривку з поезії Л. Костенко «Ой, ні, ще рано думати про все...». Визначити традиції та новаторство цього образу в оповіданні Г. Пагутяк «Потрапити в сад». Своє дослідження презентувати на одній із освітніх платформ. 2) Підготувати мультимедійну презентацію «Образ саду у світовому живописі». 3) Написати есей «Образ саду: постмодерне бачення».

Для читацького дозвілля рекомендуйте учням переглянути документальний фільм «Сади живопису: від Моне до Матіса» (<https://kino-teatr.ua/.../painting-modern-garden-monet-to...>) та поділитися своїми враженнями з однокласниками, зокрема і в соціальних мережах.

У процесі ознайомлення з творчістю поета, прозаїка, драматурга, перекладача, есеїста, сценариста *Юрія Андруховича* також необхідно звертатися до мистецького контексту. Важливо проінформувати старшокласників, що на вірші Ю. Андруховича написано музику, зокрема це пісні у виконанні співака Тараса Чубая, легендарних українських рок-груп «Плач Єремії» та «Мертвий півень», гурту «Карбідо» (Польща) та ін. Плідною є співпраця письменника з рок-групою «Мертвий півень». У 2004 р. вийшла збірка поезій Ю. Андруховича «Пісні для Мертвого Півня», де містилося близько 30 віршів. Музика, на яку покладені твори Ю. Андруховича, найбільше нагадує рок із довгими гітарними програвшами.

За мотивами роману Ю. Андруховича «Перверзія» у 2007 р. у Молодому театрі (Київ) відбулася прем'єра вистави «Нелегал Орфейський». Письменник брав участь у постановці п'єси й сам зіграв одну з ролей.

А за мотивами оповідань письменника, зокрема «Зліва, де серце» та «Королівські лови», знято фільм «Кисневий голод», а згодом за іншими творами — фільм «Амур і демон».

Один з епізодів роману Ю. Андруховича «Рекреації» з назвою «Рано вранці» увійшов у збірку короткометражок «Мудаци. Арабески».

Учням можна запропонувати знайти у мережі Інтернет і прослухати пісні на вірші Ю. Андруховича у виконанні Тараса Чубая, рок-груп «Плач Єремії», «Мертвий півень», «Карбідо» та ін. та поділитися своїми враженнями від прослуханого з однокласниками.

Отже, реалізація мистецького контексту в процесі опрацювання програмового навчального матеріалу з української літератури в 10-х і 11-х класах на рівні стандарту результативно сприятиме підвищенню якості шкільного навчання літератури, зокрема глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературних творів, удосконаленню читацьких умінь аналізу та інтерпретації художніх творів, усвідомленню української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва, розвитку культурної компетентності учнів, а відтак і формуванню духовно розвиненої особистості з високим рівнем загальної і читацької культури.

Література

1. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2004. 360 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nras/249613934>. Назва з екрану
4. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.
5. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 256 с.
6. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спецкурсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с.
7. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ, ФОРМИ І ВИДИ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Важливим завданням компетентісно орієнтованого навчання у процесі вивчення української літератури є реалізація *міжпредметних зв'язків*. Чинною програмою передбачено спектр міжпредметної взаємодії, що сприяє розвитку предметної (читацької) та ключових компетентностей старшокласників: «(М3): українська мова, історія, зарубіжна література, інформатика та ін.» [1, с. 9].

Про важливість «міждисциплінарних контактів» для розвитку діалектичного мислення учнів твердила методист О. Бандура [3, с. 196]. На актуальності вивчення української літератури в контексті українсько-європейських літературних зносин наголошував літературознавець Д. Наливайко: «Ідеться... про рух української літератури в силовому полі європейського літературного процесу, який попри всі регіональні й національні відмінності має спільні глибинні закономірності й архетипні структури, про її участь у розробці спільних або подібних проблемно-тематичних комплексів та художніх парадигм, про моменти спільності й своєрідності в її русі та явищах» [2, с. 7]. Взаємозв'язки української та зарубіжної літератур в аспекті вивчення теорії літератури акцентувала методист Л. Мірошниченко: «Необхідно, щоб процес засвоєння літературознавчих понять тривав упродовж усіх занять з літератури як світової, так і рідної» [4, с. 247].

Відомості з теорії літератури, необхідні для компетентного аналізу художнього твору, поетапно опановуються учнями протягом усіх років вивчення літератури в школі. І хоча укладачі програми твердять, що «відомості з теорії літератури (ТЛ) про художні засоби, жанри, літературознавчі поняття тощо, необхідні під час розгляду художнього твору, учні мають засвоїти лише на початковому, доступному рівні», – вивчення

ключових понять з теорії літератури повинно вестися систематично та у взаємозв'язках насамперед із зарубіжною літературою [1, с. 9]. Адже літературознавча термінологія — це своєрідна абетка, якою можна по-слуговуватися під час вивчення не лише художніх текстів української чи зарубіжної літератури, а й із метою тлумачення творів різних видів мистецтв. Наприклад, поняття «художній стиль» (бароко, романтизм, реалізм, модернізм, авангардизм, імпресіонізм тощо), «жанр», «образ», «вічний образ», «символ», «художня деталь», «антитеза», «алюзія» та ін. можуть застосовуватися і для характеристики музичних та малярських творів, театральних постановок, кінофільмів чи мультимедійних проєктів. Тобто, опанування мистецької абетки — понять із теорії літератури — сприяє розвитку і предметної читацької, і культурної компетентностей.

Порівняльний аналіз чинних програм з української та зарубіжної літератур для загальноосвітніх навчальних закладів, 10—11 класи (рівень стандарту), доводить, що в 10 класі на уроках української літератури передбачено вивчення, повторення та поглиблення знань про 18 літературознавчих термінів, а на уроках зарубіжної літератури — про 28 [1; 5].

Українська література. *Соціально-побутова повість, реалізм (поглиблено). Засоби змалювання комічного (поглиблено). Соціально-психологічний роман. Комедія. Філософська поезія, терцини, гімн, сонет. Поняття про модернізм. Психологічна новела, «поезія в прозі», імпресіонізм. Експресіонізм. Неоромантизм, драма-феєрія. Символізм. Драматичний етюд.*

Зарубіжна література. *Автор, читач, художній переклад, діалог культур. Міф, епічна поема, вічний образ, трагедія. Гротеск, фантастика, соціальна сатира, психологізм, верлібр. Роман та його різновиди, індивідуальний стиль. Модернізм, символізм, імпресіонізм, неоромантизм, символ. «Нова драма», дія (зовнішня і внутрішня), символ, підтекст, драма-феєрія. Класична і масова література. Художність.*

В 11 класі на уроках української літератури окреслено вивчення, повторення та поглиблення знань про 30 літературознавчих термінів, на уроках зарубіжної літератури — про 34.

Українська література. *«Розстріляне відродження». Авангард, футуризм, урбанізм. Вітаїстичність, експресіонізм (повторення), кларнетизм. Поглиблення поняття про ліричного героя. Філософічність, сонет. Художній час і простір, умовність зображення. Урбаністичний роман. Усмішка. Сатирична комедія. Міфологізм, асоціативність. Поема в прозі. Пригодницький роман. Кіноповість, публіцистичність. Новела (поглиблено). Віршові розміри (повторення). Балада (повторен-*

ня). Художня деталь (поглиблено). Роман у віршах. Екзистенційні ідеї в художньому творі. Постмодернізм; література елітарна, масова.

Зарубіжна література. Діалог культур. Поглиблення поняття про художній переклад. Трагедія. Поглиблення поняття про художній образ. Модернізм, «роман у романі», гротеск, сатира. Вірш, поема, авангардизм, символізм, футуризм, акмеїзм, ліричний герой (героїня). Антиутопія, конфлікт, сатира, соціальна фантастика. Епічний театр, підтекст, мотив, композиція. Притча, «магічний реалізм», підтекст, індивідуальний стиль письменника, національний колорит. «Театр абсурду», постмодернізм, інтертекстуальність, «магічний реалізм». Поглиблення понять про класичну і масову літературу, популярні жанри сучасної літератури.

Підходи до укладання навчальних програм різні. Так, уроки української літератури в 11 класі розпочинаються темою: «Вступ. «Розстріляне відродження». Українська література ХХ ст. як новий етап в історії національної культури. Суспільно-історичні умови розвитку, основні стильові напрями (модернізм, соцреалізм, постмодернізм) (2 год)» [1, с. 24–25]. Вивчення зарубіжної літератури в 11 класі розпочинається з морально-етичних сентенцій: «Вступ. Література. Мораль. Людяність (1 год). Виклики сучасного світу. Значення літератури та культури для збереження миру й духовності...» [5, с. 30]. А наступні уроки обумовлені ретроспективним підходом: «Золоті сторінки далеких епох (3 год.) Німеччина. Німецьке Просвітництво та його вплив на розвиток Європи. Йоганн Вольфганг Ґете (1749 — 1832). «Фауст» (I частина), останній монолог Фауста (II частина)...» [5, с. 31]. І лише згодом розпочинається вивчення теми, актуальної на уроках української літератури: «Модернізм (6 год). Модерністська проза початку ХХ ст. (загальна характеристика)...» [5, с. 34]. У програмах зустрічаємо також різні формулювання одного й того ж поняття, наприклад: «авангард» та «авангардизм» [1, с. 25; 5, с. 38].

Попри таку концептуальну розбалансованість, у переліку понять з теорії літератури укладачами програм передбачено терміни, під час вивчення яких учитель української літератури може спиратися на досвід учнів, набутий ними в 10–11 класах на уроках зарубіжної літератури, і навпаки. Наприклад, актуалізувати поняття «роман» та його різновиди (соціально-психологічний, урбаністичний, пригодницький, роман у віршах [1]; «роман у романі» [5]); «реалізм», «модернізм» і його стильові течії (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, авангард, футуризм, урбанізм, експресіонізм [1]; авангардизм, символізм, футуризм, акмеїзм, «театр абсурду», «магічний реалізм», епічний театр [8]); засоби художньої виразності (кларнетизм, художня деталь [1]; гротеск,

сатира, інтертекстуальність [5]); жанри [*повість, комедія, гімн, сонет, « поезія в прозі », драма-феєрія, усмішка, сатирична комедія, поема в прозі, кіноповість, новела (поглиблено), балада (повторення)*] [1]; *трагедія, антиутопія, притча* [5]; поняття «*постмодернізму*» як стану культури та категорій «*література елітарна, масова*» [1]; «*поглиблення понять про класичну і масову літературу, популярні жанри сучасної літератури*» [5] та ін.

Порівняння жанрово-стильових характеристик творів реалістичної літератури, що вивчаються в курсі української та зарубіжної літератури в 10 класі, поглибить знання учнів про «*реалізм*» як класичне поняття і допоможе досягнути його модифікації на наступних етапах літературного процесу («*сюрреалізм*», «*магічний реалізм*», «*неореалізм*», «*соцреалізм*»). Поняття «*література модернізму*» на уроках української літератури теж варто розглядати у світовому контексті, це допоможе увиразнити, зокрема, хронотоп цього процесу: у зарубіжній літературі модерністське мистецтво відбувалося переважно наприкінці XIX ст. і тривало до 50-х років XX ст., у деяких національних культурах, з поміж них і в українській, – на початку XX ст. Національна своєрідність української літератури по-різному проступала на етапі раннього модернізму (неоромантизму, імпресіонізму, символізму), авангардизму (футуризму, сюрреалізму, експресіонізму) та зрілого модернізму («*поток свідомості*», «*театру абсурду*», інтелектуальної прози тощо). Наприклад, «*кларнетизм*», «*вітаїстичність як наскрізна оптимістична тональність, життєствердна настроєвість*» [1, с. 26] символістської поезії П. Тичини (зб. «*Соняшні кларнети*») дисонує з настроями меланхолії, туги, зневіри у віршах ранніх французьких поетів-символістів Ш. Бодлера, П. Верлена, А. Рембо.

Засвоєння та свідоме оперування категоріями теорії літератури, що означають художні стилі (реалізм, модернізм, символізм та ін.), сприяє формуванню культурної компетентності школярів. Так, порівняння структури і стилю, наприклад, реалістичного і модерністського творів у системі внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, дає змогу цільового комплексного застосування знань учнів про художній текст (тему, сюжет, образи, спосіб зображення, засоби виразності, проблематику тощо), умінь аналізувати текст відповідно до стилю та в порівнянні з іншими творами, навичок виявлення та формулювання ціннісно-світоглядного та естетичного змісту твору, а також критичного осмислення виявлених сенсів.

Поняття «*реалізм*», згідно з програмою, вводиться до активного термінологічного словника учнів у 9 класі під час вивчення повісті Марка Вовчка «*Інститутка*», а поглиблюється в 10 класі. Поняття «*модернізм*» вивчається в 10 класі під час аналізу новели І. Франка «*Сойчине крило*»,

творів М. Коцюбинського, О. Кобилянської, В. Стефаника, Лесі Українки, М. Вороного та ін.

В 11 класі, як зазначалося вище, на уроках української та зарубіжної літератури учні вивчають низку понять, пов'язаних із модернізмом (авангардизмом) і постмодернізмом. Також на уроках української літератури у зв'язку з опануванням категорії «соцреалізм», розглядом тенденцій розвитку літературного процесу на межі XX і XXI ст., «неореалізму» зокрема, актуалізуються знання учнів про реалізм як художній стиль літератури XIX ст.

Отож, застосування елементів структурно-стильового й компаративного аналізу під час поглиблення знань про літературу реалізму, модернізму чи опанування художнього стилю футуризму, вивчення провідних ознак стану культури, що означений терміном «постмодернізм», підвищить ефективність навчання, допоможе учням встановити етапи розвитку та єдність світового літературного процесу, відчутти національну своєрідність української літератури.

Доцільність застосування структурно-стильового аналізу до художніх текстів письменників-модерністів обумовлена тим, що в літературі модернізму відбувається зміна традиційної для літератури XIX ст. моделі оповіді. У модерністських текстах домінує форма, змістові чинники оповіті енергією «таїни», «магії», «недомовленості» та авангардного, часом епатажного Слова. Аналіз тексту шляхом розгляду його стильової організації, з'ясування характеру зв'язків між стильовою структурою, елементами поетики тексту і його проблемно-тематичним смислом дозволяє проникати в особливо глибокі, закриті формосмислові інтенції певних творів. А отже, сприяє формуванню компетентного учня-читача.

Компаративні студії дають змогу виявити рівень сформованості читацької компетентності старшокласника як інтегрованої особистісної якості. Бо відшукування спільного та відмінного, увиразнення ключових характеристик певного явища мистецтва слова спонукає учнів до цільового застосування комплексу особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів, здобутих у процесі вивчення літератури.

Тезаурус учителя літератури

Структурно-стильовий аналіз художнього тексту розуміємо як «тлумачення ідейно-художнього наповнення твору шляхом розгляду його типологічних і домінуючої стильових ознак — стильових констант (СК), стильової домінанти (СД), які є гармонійним сплетінням загально-мистецького та індивідуального стилів і які мають своє конкретне вираження в художній закономірності певного тексту» [6, с. 38].

Стильові константи (СК) (лат. *constans* — незмінний, постійний) — типологічні художньо-естетичні полюси стилю, єдність світоглядних, естетичних, змістових, жанрових, формальних його ознак; це концепція світу і людини, яка виявляється за логікою та внутрішнім законом певного художнього стилю (бароко, класицизму, сентименталізму, романтизму, реалізму, модернізму, символізму, імпресіонізму, футуризму тощо).

Стильова домінанта (СД) (лат. *dominans* — панівний; головний, панівний принцип, ідея, ознака; найважливіша складова частина) — переважуюча ознака художнього стилю, провідний структуротворчий принцип творчості митця, окремого твору, течії, напрямку, епохи.

Художній стиль (С) (лат. *stilos* — грифель для писання) тлумачимо як закон художньої творчості, що проступає на рівні форми літературного твору, а зумовлюється комплексом ідейно-змістових чинників художнього тексту.

Компаративний аналіз передбачає дослідження явищ мистецтва слова шляхом порівняння їх із подібними явищами різних національних літератур чи у творчості різних письменників.

Як наголошує А. Градовський, у шкільній літературній практиці акцентуються передовсім: 1) типологічні зв'язки, «аналогії між літературними явищами в різних письменствах, що породжуються дією спільних закономірностей чинників суспільного й художнього розвитку людства; 2) контактено-генетичні зв'язки національних літератур, які мають різні форми й прояви (спільні джерела творів...; рецепція творів із інших літератур; міжнаціональні літературні впливи; запозичення й наслідування; переклади, переспіви тощо); 3) іноземна тематика в даній національній літературі...» [7, с. 211].

Реалізм (лат. *realis* — речовий, дійсний) — художній стиль і напрям у літературі та мистецтві ХІХ ст. Провідною для реалізму є «проблема взаємин людини і середовища, впливу соціально-історичних обставин на формування духовного світу (характеру) особистості» [8, с. 573].

Про типологічні та контактено-генетичні зв'язки літератури реалізму, як своєрідну «матрицю» художнього стилю, що допомагає здійснити типологічний аналіз цього явища і водночас виявити «специфіку національних видів реалізму» писав Д. Наливайко [2, с. 70]. (Саме ці характеристики покладено в основу змісту таблиці 2.1 «Стильові константи і стильова домінанта літератури реалізму»).

До *стильових констант реалізму ХІХ ст.* Д. Наливайко відносив: втілення діалектичного зв'язку між закономірно-загальним та індивідуально-особливим, звільнення від канонічності, перевагу

індивідуальних стилів над «спільними»; динамічну скорегованість художнього зображення з дійсністю; моністичність художнього мислення світу як єдиної, хоч і суперечливої цілісності; принциповий злам у підході до проблем естетичного: для реалістів краса і поезія — атрибути самої емпіричної дійсності; особливого значення набуває в реалістичній літературі пізнавальна функція; аналітичність є атрибутивною рисою реалізму; відповідно людина, персонаж реалістичного твору, її характер, життєва мета, мотиви поведінки тощо зумовлені тими історичними реаліями, соціальним середовищем, у яких вона зростала й виховувалася: «...Наявний світ являє собою субстанційну реальність із властивими їй іманентними законами й відносинами, в систему котрих включена людина...» [2, с. 265]; принцип орієнтації на «абсолютну достовірність» зображення стає провідним; життєподібність, «асимболія» образів, «ослаблення символіко-метафоричної семантики образів, їх кореспондування з абстракціями, з буттєвими феноменами, позбавленими предметно-чуттєвого існування» [2, с. 274]; «деміургічну позицію» автора у творах; перевагу епічного начала (провідним жанром є роман); драматизацію структури роману (діалог, полілог, описи інтер'єрів, пейзажів, портретів, дій, вчинків); синтез реалістичних і романтичних елементів у творчості окремих письменників-реалістів; психологізацію реалістичного зображення: психологічний аналіз (Л. Толстой); психологізація всієї атмосфери твору за відсутності прямого аналізу (Г. Флобер); диференційованість словесно-художнього вираження залежно від змісту й характеру зображуваного та функціонального призначення слова.

Тією чи іншою мірою, у тій чи іншій модифікації, зазначає Д. Наливайко, стильові константи художньої системи класичного реалізму властиві переважній більшості явищ реалістичного мистецтва. Існують вони не канонічно, не над індивідуальними стилями письменників, а всередині їх і виявляються в конкретно-індивідуальних формах саме як втілення діалектичного зв'язку між закономірно-загальним та індивідуально-особистим.

Водночас Д. Наливайко визначив стильову домінанту реалізму як «об'єктивний, аналітичний спосіб зображення».

Також учений окреслив стильові домінанти реалістичного мистецтва в окремих національних літературах. Наприклад, у системній єдності «духовної культури Франції XIX ст. все більшої сили... набувала наукова домінанта, переважав науковий підхід до всього існуючого, в тому числі до суспільства і людини, і французька реалістична література все більше входила в силове поле цієї домінанти» [2, с. 71].

«Щодо англійського реалізму, то в його становленні активна роль належала *комедійно-пародійному первню*» [2, с. 75]. Духовно-естетичною домінантою російського реалізму «є його *зосередженість на людині й людських цінностях*; саме вона, до речі, найперше впадала у вічі західним письменникам та критикам і незмінно ними наголошувалася» [2, с. 83].

Щодо своєрідності **української реалістичної літератури** Д. Наливайко зазначав: «Її змістовий, зокрема сюжетно-тематичний рівень, характеризується передусім *домінуванням селянської теми*, що рельєфно вирізняє її серед тогочасних європейських літератур... Однак не слід впадати в спрощення і зводити її до цієї тематики, полишаючи в тіні *тему інтелігенції*, яка трактувалася специфічно, з висуненням на перший план національної проблематики» [2, с. 282]. «Сільська епіка» в українській реалістичній літературі визначила й своєрідну роль автора: «Ця *інтегрованість автора селянським світом* з усією виразністю проявляється в повістях Нечуя-Левицького, в романі Мирного «Пропаша сила» та в інших творах «сільської епіки» доби реалізму. У них цілком однозначно селянський світ представлений як іманентно „свій світ“, тоді як інші соціальні світи сприймаються й оцінюються як чужі та ворожі» [2, с. 295]. Також Д. Наливайко *окреслив характерні «стильові складники»* реалістичних творів української літератури: «...слід вказати на розвинений описово-етнографічний елемент, на форму розповіді, в якій активно проявляється народний склад мислення і мовлення, на особливе співвідношення з романтизмом, стійку синкретичність реалістичних і романтичних елементів, на використання арсеналу фольклорних зображально-виражальних засобів, органічно близьких основному адресатові цього типу реалістичної літератури» [2, с. 311].

Чому ми приділили увагу реалістичному стилю зображення? Тому що актуалізація його класичних характеристик увиразнить ідеологічну заангажованість творів «соцреалізму» та новітню тематику реалістичних творів («неореалізму») українських письменників доби незалежності (С. Гридіна, С. Процюка, М. Матіос, С. Жадана, В. Шкляра та ін.). Також слід зазначити, що низка науковців позиціонує реалізм ХІХ ст. (класичний реалізм) як класичний стиль. І порівняльні студії щодо реалізму і художнього стилю модернізму та його течій (символізму, імпресіонізму, футуризму та ін.), що вивчаються в 10–11 класах, сприятимуть формуванню ключових та предметної компетентностей учнів.

Тезаурус учителя літератури

Як зазначає літературознавиця І. Подгаєцька: «**Класичний стиль** — це міра, котрій притаманно слугувати орієнтиром (але не нормою) стильового руху національних літератур. Таким чином поняття класичного стилю є категорією історичною, що має як загальні типологічні властивості, так і національні форми буття» [9, с. 45—46]. В. Кожинів зауважує, що класичний стиль у кожній національній літературі виступає певним чином як міра, зразок, ідеал (але не еталон) літературного стилю загалом [10, с. 67]. Константи класичної міри визначені ще Аристотелем: ясність (простота; доступність широкому загалу), гармонія (нехаотичність; співвіднесення патосу, патетики, незвичної форми і змісту), природність (відповідність дійсності за характером, віком, статтю, національністю) [11]. І. Подгаєцька слушно підсумовує: класичний стиль — таке художнє ціле, де багато що можна передбачити, але де немає різкого виявлення, домінування будь-якої форми: обраної теми, стилістичного прийому або навіть шару реального життя [9, с. 43].

У зв'язку з цим привертає увагу типологія стилів (художніх систем), яку застосовує дослідник А. Панченко: в укладеному ним ланцюжку культурних епох (романський стиль — готика — ренесанс — бароко — класицизм — романтизм — реалізм) складники непарного ряду мають позитивну оцінку. Тобто, романський стиль, ренесанс, класицизм і реалізм літературознавець характеризує як стилі, що спираються на міру: ясність, гармонію, природність. За цією логікою, модернізм, якому передує реалізм, виступає як відхилення від класичного ідеалу [12]. Отже, художній стиль літератури модернізму природно розглядати як відступ від класичної міри художнього стилю. Це обумовлює також вживання термінів «некласика», «нова класика» на означення явища модернізму у працях багатьох науковців, у монографії Є. Волощук «Чарівна флейта модерну» [13] зокрема.

Отже, учителям української літератури пропонується кілька таблиць, у яких означено стильові константи (СК) і стильові домінанти (СД) реалізму, модернізму, імпресіонізму, символізму й футуризму. Їх можна використати:

1. для систематизації та узагальнення знань з теми, що вивчалася;
2. для актуалізації знань з теми, яка допоможе опанувати новий матеріал;
3. для порівняльних студій (наприклад, щодо поетики реалістичних творів чи провідного патосу творів французьких та українських поетів-символістів);
4. для самостійного укладання подібної таблиці щодо стилю творів, наприклад, митців-експресіоністів.

Таблиця 3.1

Стильові константи і стильова домінанта літератури реалізму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	філософія позитивізму, раціоналізму	
Світ	• цілісна суперечлива система; • діалектична єдність загального й індивідуально-особливого	
Людина	частка реального світу (домінування соціально-історичного чинника у змалюванні характерів персонажів)	
Краса (естетична категорія)	сама реальність	
2. Спосіб зображення	об'єктивний , аналітичний (зростання ваги пізнавальної функції в літературі)	об'єктивний, аналітичний спосіб зображення
3. Автор	«деміург» (творець, що знає і може пояснити все)	
4. Рід літератури, жанр	епічні жанри, роман	
5. Поетика	• звільнення від канонічності, перевага індивідуальних стилів над «спільними»; • синтез романтичних і реалістичних рис; • психологізація зображення; • драматизація структури роману; • «асимболія» (життєподібність) образів; • диференційованість словесно-художнього вираження.	

Модернізм — (фр. *moderne* — сучасний, найновіший) — «загальна назва літературно-мистецьких тенденцій неміметичного гатунку на межі XIX—XX ст., що виникли як заперечення ілюзійно-натуралістичної практики в художній царині, обґрунтованої філософією позитивізму» [8, с. 457]. Література на межі XIX—XX ст. — це спроба відірватися від раціоналізму, позитивізму, злободенності, канонічності, унормованості мистецтва XIX ст.; це естетичне, творче, революційне поривання до нової якості мистецтва.

Найвпливовіші філософські вчення цього часу мають ірраціональний характер і твердять про обмеженість можливостей розуму в процесі пізнання, протиставляють йому інтуїтивні, вольові та не- і підсвідомі шляхи пізнання: вчення про «світову волю» А. Шопенгауера, «філософію життя» і концепцію надлюдини Ф. Ніцше, теорію інтуїтивізму А. Бергсона, вчення про підсвідоме З. Фрейда. Головна теза полягала в тому, що лише ірраціональне пізнання дає справжнє відчуття буття. Найвищою та найадекватнішою формою такого пізнання є мистецтво. Митець шляхом осяяння, інтуїтивного відчуття, «творчого поривання» (А. Бергсон) здатний глибоко осягнути таїну буття, речей і явищ. Творчість, і насамперед поетична, є засобом відтворення і формулювання істин, які може відчувати лише справжній митець.

Модернізм – передовсім естетична революція, естетична боротьба, яка наповнювала глибоким сенсом творчість письменника, але не призводила до видимих суспільних зрушень. Перевага естетичного начала над змістовим, свідоме уникання «людиноцентризму» у творах модерністів, провідна роль художньої форми, підтексту у визначенні ідейно-тематичного, проблемного, філософського рівня творів цих митців — це, на думку вченого-філософа Х. Ортеги-і-Гассета, є однією з ознак дегуманізації новітнього мистецтва.

Особливістю літератури модернізму також є те, що вона розімкнута до багатьох видів взаємодій: письменники-модерністи послабили межі не лише видів (прози і поезії, музики й живопису) і жанрів мистецтва, але й «змішали» літературу з філософією.

Таблиця 3.2

Стильові константи і стильова домінанта літератури модернізму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	ірраціоналізм, інтуїтивізм	
Світ	недосконалий, негармонійний, втілення жорстокості, зла	
Людина	істота страждаюча, самотня, відчужена, безсила	
Краса	мистецтво	
2. Патос	песимізм (особливо в літературі раннього модернізму)	

3. Спосіб зображення	суб'єктивний , творення універсальних міфологічних образів-схем, архетипів	творення суб'єктивних універсально-міфологічних образів
4. Автор	Митець, Пророк, Творець, що інтуїтивно відчуває закони буття й передає їх у певних образах, символах, метафорах	
5. Рід, жанр	злиття, змішування прозових, ліричних і драматичних родів і жанрів, застосування засобів зображення інших видів мистецтв (малярства, музики) — <i>художній синтез</i>	
6. Поетика	• розквіт індивідуальних стилів; • формотворчий характер поетики («примат» форми над змістом); • новаторські, нетрадиційні засоби зображення; • психологізм зображення («потік свідомості»); • інтелектуальність, елітарність текстів.	

Імпресіонізм (від фр. *impression* — враження) розглядається як течія мистецтва раннього модернізму, яка вбачала своїм завданням «ушляхетнене, витончене відтворення особистісних вражень та спостережень, мінливих миттєвих відчуттів та переживань» [8, с. 300].

Літературний імпресіонізм виявився передусім у прозі французьких письменників братів Е. і Ж. Гонкурів (їхнє творче кредо: бачити, відчувати, виражати — в цьому все мистецтво) та поезії П. Верлена («Найперше — музика у слові...»). До письменників-імпресіоністів тією чи іншою мірою відносять Кнута Гамсуна, А. Доде, Г. де Мопассана, С. Цвейга, А. Шніцлера, А. Чехова, І. Буніна, М. Коцюбинського. Імпресіонізм у малярстві та літературі сформувався синхронно, і це, як зазначав Д. Наливайко, є важливим доказом його необхідності, детермінованості всім ходом художнього розвитку.

На етапі становлення імпресіонізм тяжів до реалізму, натуралізму, це обумовлювалося домінуванням об'єктивного, емпіричного чинника – безпосереднього враження. На пізніших етапах розвитку суб'єктивне світовідчуття переважає й наближає імпресіоністів до нереалістичних течій мистецтва на межі XIX—XX ст.

Літературному імпресіонізму притаманне «прагнення передавати, спираючись на спостереження й чуттєві враження, *об'єктивний «природний»*

зміст» [6, с. 123]: навіювання смислів шляхом тонкої фіксації суб'єктивних вражень, відчуттів ліричного героя через пейзажі, деталі; зображення найтонших чинників рухливих, мінливих емоцій; змалювання внутрішнього руху, розвитку почуттів; мотивація певних учинків героя саме його переживаннями. Увага до сфери ірраціонального, підсвідомого, зосередженість на враженнях, відчуттях, емоціях, почуттях, які складають процес *переживання*, визначає структуру імпресіоністичного тексту, його сюжет, особливості образної системи, проблематику та поетику.

Актуальний хронотоп — зображення теперішніх, наповнених реальністю миттєвостей, станів, які мають незримі смислові зв'язки з минулим і майбутнім, — дозволяє вибудовувати імпресіоністичні тексти як глибинні, філософські.

Об'єктивне й суб'єктивне в літературі імпресіонізму пов'язане з внутрішнім світом людини, з її чуттєвою, емоційною сферою, з неповторністю і значущістю кожної миті душевного, психічного, духовного життя людини.

«*Принцип живописності*» виразно проступає у малярстві, музиці та літературі імпресіонізму. *Пейзажі* в художніх текстах письменників-імпресіоністів особливі, рухливі, витончені, тотожні станам душі героїв, наповнені мерехтливим світлом. *Портрети* в цих творах не скрупульозно-статичні, детально виписані, а подані у виразних вражених колористичних деталях. Основна функція імпресіоністичного портрета — нав'язати певне враження від персонажа шляхом змалювання кольорових, чуттєвих вражень, відчуттів, емоцій, почуттів, а не дати вичерпну інформацію. В описі *інтер'єру* також домінує суб'єктивна деталь, яка відповідає характеру героя та стилю твору.

Музикальність «як найдовершеніше мистецтво мінливих вражень, півтонів і нюансів [...] є найорганічнішою формою прояву імпресіонізму в ліричній поезії» [14, с. 174]. «Програму» поетичного імпресіонізму у вірші «Поетичне мистецтво» виклав П. Верлен. Знахідки й відкриття П. Верлена в царині поезії (звукопис, «пейзажі душі», враженнєве сприймання й відчуття світу, недієслівна витончена розкута глибока фіксація психологічних станів ліричного героя тощо) збагатили художній арсенал багатьох поетів і письменників. До слова, відчутти саме такий мальовничий, витончений, в органічному єднанні з природою, суб'єктивний «пейзаж душі» М. Коцюбинського спонукають учнів укладачі запитань і завдань до розділу підручника, що присвячений новелі «Intermezzo»: «Які образи (зорові чи слухові) переважають у творі?.. Михайла Коцюбинського у хвилини втоми врятувала природа. А що допомагає Вам?.. Ніна Горик, письменниця,... писала, що зміст новели — це «своєрідна поетична кардіограма внутрішнього стану митця». Спробуйте й ви афористично сформулювати своє визначення» [15, с. 94].

Нищих тем, політики, риторики, повчань, сатири митці-імпресіоністи уникали. Це був *акт естетичного сприймання й опису враження*, де зливались об'єктивність і ліризм. Імпресіоністи орієнтувалися на естетичну складову мистецтва, увиразнювали сугестивну його функцію, оскільки прагматична епоха на межі XIX—XX ст. порушувала, на їхнє переконання, гармонію світу.

Отже, витонченість сприймання, підвищена враженнєвість, своєрідна точність при удаваній недбалій приблизності, відтворення руху й кольорової гами зовнішнього світу та найтонших природних порухів людської душі, глибока філософська наповненість — головні стильові характеристики імпресіонізму в літературі.

Таблиця 3.3

Стильові константи і стильова домінанта літератури імпресіонізму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	опозиція природи і цивілізації	
Світ	природа	
Людина	частка природного світу (у конфлікті з цивілізованим світом)	
Краса	прояв природного начала на всіх рівнях	
2. Спосіб зображення	фіксація суб'єктивних актуальних вражень і переживань	домінування природи на всіх рівнях тексту
3. Автор	прообраз героя, який почувається гармонійно у природному середовищі	
4. Рід, жанр	романи, повісті, оповідання	
5. Поетика	• домінування детальних пейзажів у структурі тексту; • сугестивний характер пейзажів, портретів, інтер'єрів; • застосування виразної враженнєвої колористичної деталі; • психологізм (зображення тонких емоцій і станів); • фрагментарність композиції	

Символізм — (від гр. *symbolon* — знак, символ, ознака) — одна зі стильових течій раннього модернізму межі ХІХ—ХХ ст., де замість художнього образу, що відтворює певне явище, застосовується символ як провідний засіб творення художньої реальності.

Виник символізм у французькій літературі 70-х років ХІХ ст., на етапі становлення пов'язаний з іменами Ш. Бодлера, П. Верлена, А. Рембо, С. Малларме. Як ранній вияв модерністського мистецтва має перехідний характер, тобто тісно, генетично й типологічно, пов'язаний із попередніми літературними стилями [насамперед із романтизмом, у річищі якого була розроблена концепція символу (праці І. Канта, Ф. Крейцера, Й. В. Гете, Ф. Шеллінга)] і школами (естетикою «мистецтва для мистецтва», культот Краси французького поетичного угруповання «Парнас»). Символісти, зокрема, спиралися на таку тезу Й. В. Гете: «Істинне, співпадаючи з божественним, ніколи не припускає безпосереднього пізнання. Ми споглядаємо його тільки у відблиску, на прикладі, у символі, в розрізнених і споріднених явищах. Ми сприймаємо його як незрозуміле життя і не можемо відмовитися від бажання все ж таки досягнути його» [6, с. 112].

Водночас символісти відмовилися від реалістичного зображення дійсності, вони почали створювати нові естетичні форми, намагаючись досягнути глибинну сутність світу за допомогою символів. «Ці символи втілювали одвічні ідеї — Краси, Істини, Гармонії» [6, с. 113].

Символісти розробили новий спосіб творення образу-символу: їхні вірші навіюють певні настрої, думки й смисли, вони не мають розповідного, інформативного, емоційно-однозначного, декларативного характеру. Це сугестивна поезія, яку читач сприймає й відчуває, тлумачить та інтерпретує відповідно до індивідуального рівня сприймання такого типу творчості.

Символ — основний засіб художнього зображення у поезії, прозі та драмі символізму, образ, що не має абсолютної тотожності між своїм предметним вираженням і смислом, котрий у нього закладається. Смислове наповнення символічних текстів пов'язане переважно з духовними, невловимими, невідчутними інтенціями, трансцендентними глибинами, мінливими й витонченими станами душі. Символ ніколи не має прямого однозначного тлумачення, він є багатозначним, багатосмисловим, утаємниченим, непроясненим, мерехтливим, темним.

Як зазначав С. Малларме: «Назвати предмет — отже, на три чверті зруйнувати насолоду від вірша — насолоду, яка міститься у самому процесі поступового й неквапливого розгадування; підказати за допомогою натяку — ось мета, ось ідеал. Досконале володіння цим таїнством якраз і створює символ; завдання полягає в тому, щоб, поступово викли-

каючи предмет в уяві, передати стан душі або, навпаки, вибрати той чи інший предмет і шляхом повільного розгадування його розкрити стан душі... Якщо людина посередніх розумових здібностей з недостатньою літературною підготовкою випадково розгорне книгу такого ґатунку й забажає одержати від неї насолоду, то, скажу відверто, не відбудеться нічого, окрім непорозуміння. У поезії завжди має бути загадка, і єдина мета літератури (іншої не буває) — натякнути на предмети» [6, с. 114].

Сугестія — (фр. *suggerer* — навіювання, натяк) [8, с. 663] домінуючий, переважаючий спосіб творення образу-символу, змалювання вражень і переживань з усією палітрою відтінків для навіювання певних смислів (стильова домінанта в поетиці символізму). За Д. Наливайком: у мові цього мистецтва відбувається зсув із функції розповідно-інформативної до функції евокаційної, тобто навіювання образів, уявлень, настроїв.

Двоплановість образу-символу світу, контрастність зображення, музикальність, суб'єктивність — це «школа» романтичного мистецтва у символістській естетиці. Сповідування культу Краси — традиція поетів-парнасців. Поглиблений аналіз неоднозначних внутрішніх станів ліричного героя, пошук нових засобів художньої виразності, домінування журливих, меланхолійних настроїв — ці стильові ознаки символізму наближають його до модерністського мистецтва.

Досягнення французьких символістів у царині поезії вплинули на філософсько-естетичні концепти англійського, австрійського, російського, українського символізму, «які поглиблювалися, розвивалися в річищі національної специфіки, що пов'язана з особливостями ментальності, історичними, суспільно-політичними, художніми» чинниками [6, с. 113].

Таблиця 3.4

Стильові константи і стильова домінанта поезії символізму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	опозиція світу ідеального й матеріального	
Світ	неоднозначний, недосконалий	
Людина	істота амбівалентна (є часткою недосконалого світу й водночас має високі ідеали, духовні прагнення)	
Краса	мистецтво, Поезія	
2. Спосіб зображення	навіювання образів, уявлень, настроїв, смислів	сугестивний характер творення образу-символу

3. Автор	творець Краси	
4. Рід, жанр	поезія (верлібр, поезія у прозі)	
5. Поетика	• застосування образу-символу; • синкретизм відчуттів; • імпресіоністичність зображення; • музикальність; • застосування ускладнених метафор, оксиморонів, прийому контрасту.	

Щодо поняття «авангард» та / чи «**авангардизм**». У програмі з української літератури зазначається: «Літературний авангард (оглядово). Авангардні тенденції в українській літературі 1920-х років. Поет-футурист М. Семенко... **ТЛ:** **авангард**, футуризм, урбанізм... **МК:** український малярський авангард, футуризм; авангардна українська музика... Італійський і російський поетичні футуризми» [1, с. 25].

У програмі із зарубіжної літератури читаємо: «Розмаїття течій модернізму й авангардизму в європейській ліриці ХХ ст.... Гійом Аполлінер — поет-авангардист... (**ТЛ**) Вірш, поема, **авангардизм**, символізм, футуризм, акмеїзм, ліричний герой (героїня)...)» [5, с. 36, 38].

Розглянемо, як тлумачать ці терміни в авторитетних довідкових виданнях. У «Літературознавчому словнику-довіднику» поняття «авангард» співвідноситься із назвами літературно-мистецького угруповання або альманаху («Авангард»). «Авангардизм» пояснюється як «термін на означення т. зв. лівих *течій* у мистецтві...» [8, с. 8–9].

У літературознавчій енциклопедії Ю. Коваліва термін «авангард» тлумачиться як «жанрово-стильова якість літературно-мистецького явища (вір, школа тощо), яке виявляється на межі традиції і новаторських пошуків, засвідчує заперечення попередніх художніх нормативів, утверджує нову творчу модель, що в межах конкретно-історичного часу вважається перспективною... А. *стосується будь-якого літературного оновлення*, що протистойть інерції «застарілого» стилю, наприклад романтизм початку ХІХ ст. — класицизму. Такого значення терміну «А» надавав Г. Д. Лавердан («Про місію мистецтва і роль художника», 1845), запроваджуючи його в літературно-критичний обіг» [16, с. 13]. Також Ю. Ковалів характеризує «Авангард» – угруповання та альманахи, і додає термін «авангард „нової хвилі“» («стильова тенденція *пізнього авангардизму*, повністю відмежована від класичної традиції» [16, с. 14]). У розлогій статті про «авангардизм» науковець пише: «...потужний антитрадиційний *напря*м літератури й мистецтва ХХ ст., пов'язаний із руйнуванням звичних художніх форм та канонів. Складався з багатьох стильових течій – кубізму, абстракціонізму,

футуризму, дадаїзму, сюрреалізму, конструктивізму тощо, які ставили за мету негайне, кардинальне (тут-і-зараз) оновлення формальних і змістових структур мистецтва...». Надає довідку про походження терміну «авангард» (фр. *avant* – перед, фр. *garde* – загін, буквально – передовий загін): «...походить зі сфери військової справи, означає підрозділ, що, рухаючись попереду основних частин, дестабілізує своїми провокаціями противника». Пояснює значення терміну «авангардизм» у контексті мистецтва ХХ ст.: «...термін «А» набув конкретно-історичного сенсу, засвідчував виснаження постренесансних моделей позитивізму, непродуктивність реалістичного канону в контексті ХХ ст.» [16, с. 14].

У «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» термін «авангардизм» тлумачиться як «...комплекс явищ у мистецтві 1-ої третини ХХ ст., якому притаманне прагнення до радикального оновлення змістовних та формальних принципів творчості, і як наслідок, відмова від канонів мистецтва епох, що передували йому. Авангардистські тенденції виявились у мистецтві 3х. Європи, США, Росії, Лат. Америки, хоча в кожному регіоні мали свої специфічні національні особливості... А. проявився у цілій низці течій та шкіл (фовізм, кубізм, футуризм, абстракціонізм, дадаїзм, сюрреалізм, експресіонізм, конструктивізм, імажизм) – торкнувся різних царин мистецтва (малярство, скульптура, архітектура, література, музика, кіно)...» [17, с. 9–11]. Автори статті пояснюють також проблему застосування терміну «авангардизм» у контексті модернізму: «Досі остаточно не з'ясовано співвідношення понять А. – модернізм. Одні дослідники використовують їх як адекватні, ін. – чітко розрізняють ці поняття, ще ін. включають А. до модернізму, ширшого поняття» [17, с. 9–11].

Отже, у довідкових літературознавчих джерелах на означення мистецьких течій початку ХХ ст., що прагнули радикального оновлення змістовних та формальних принципів творчості, застосовується термін «авангардизм» (за аналогією до інших «-ізмів», що позиціонуються з певними часовими межами та характеризуються жанрово-стильовими константами: сентименталізм, романтизм, реалізм, модернізм, символізм, імпресіонізм, футуризм, абстракціонізм тощо). Термін «авангард» тлумачиться як ширше поняття — як заперечення попереднього художнього канону, утвердження нових творчих моделей у будь-яку епоху.

Саме тому в аспекті міжпредметних зв'язків видається доцільним узгодження на рівні навчальних програм термінологічних підходів до вивчення окремих тем на уроках української та зарубіжної літератур у школі, а також урахування класичних підходів літературознавців до тлумачення понять із теорії літератури. Бо у програмі із зарубіжної літератури, як зазначалося вище, так само як і в підручниках, рекомендованих Міністерством освіти і

науки України, застосовується термін «авангардизм». У підручнику Є. Волощук, наприклад, це «ультрановаторське явище» тлумачиться як «умовний термін для позначення низки художніх *течій* у літературі й мистецтві, що зародилися на початку ХХ ст. та рішуче поривали з попередньою літературною традицією... Авангардистське мистецтво вирізняють життєбудівний пафос, ствердження позиції соціальної активності, загострена емоційність, що нерідко набуває форм відвертого епатажу, настанова на руйнацію естетичного канону, сміливі експерименти з художньою формою та поетичною мовою» [18, с. 65]. А в підручнику з української літератури А. Фасолі, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін., відповідно до програми, у розділі «Літературний авангард» вживаються обидва терміни. «Авангардизм» у рубриці «Читацький довідник» тлумачиться як «умовний термін на означення загальних новаторських *напрямів* у художній культурі ХХ ст. Основні ознаки: руйнування традиційних форм і канонів, інтуїтивне сприйняття дійсності, суб'єктивізм, динамізм, фрагментарність, незвичайні виражальні засоби, новий тип героя – людини вольової, духовно активної... Авангардизм охоплює стильові течії: футуризм, експресіонізм, конструктивізм, дадаїзм, сюрреалізм, абстракціонізм, кубізм»... [19, с. 15]

Тезаурус учителя літератури

Компаративні студії Є. Волощук щодо **модернізму** та **авангардизму** [13]:

1. «...і авангардисти, і модерністи вірили, що художня творчість спроможна чинити відчутний вплив на світ і людство. При цьому *модерністи здебільшого локалізували зазначений вплив у духовній площині, авангардисти ж інтерпретували його передусім у соціологічному ключі*, як мінімум виявляючи драматичні, а то й трагічні розбіжності між соціально-історичною дійсністю та ідеалом і як максимум вимагаючи реалізації утопічних проєктів, спрямованих на докорінне перетворення цієї дійсності» [13, с. 42].
2. «*Модерністи*, націлені на досягнення універсальних законів буття, переважно *споглядали соціальне життя звіддала*, утримуючись від активної участі в ньому, а інколи й принципово від нього відмежовуючись... По-іншому позиціонували себе в соціумі авангардисти. *Дух активізму й енергія дії, жадання революційного перетворення світу й почуття співпричетності до долі людства спонукали їх виходити на соціальну орбіту*, долучатися до суспільного життя – у формах безпосередньої участі у значущих історичних подіях (Першій світовій війні, революціях, будівництві нового суспільного ладу) чи у політичному русі (соціалістичному, комуністичному, соціал-демократичному, анархістському), проведення гучних публічних

акцій, спрямованих на популяризацію та соціалізацію їхніх творчих здобутків» [13, с. 42–43].

3. «У різних напрямках розвивалися в авангардистському та модерністському мистецтві й суб'єктивістські тенденції. В модернізмі вони спрямовувалися передусім у інтелектуально-аналітичну площину... це було «я», зосереджене на спогляданні, прискіпчивому аналізі та узагальненні буттєвих потоків, а врешті-решт – і на відшукуванні наріжних формул «усебуття»... Авангардисти нато-мість переважно рухалися шляхом емоційного розвитку принципу суб'єктивізму... Авангардисти рішучіше, ніж модерністи, розривали зв'язки з міметичною естетикою класичного мистецтва: викинувши на смітник історії принципи «життєподібного» зображення, вони робили ставку на гіпертрофовану художню умовність, яка в їхніх руках ставала головним знаряддям творення підкреслено антиміметичного художнього світу» [13, с. 45–47].
4. «І авангардистам, і модерністам було притаманне гостре неприйняття сучасності... якщо авангардизм вимагав від сучасників рухатися «вперед», то модернізм закликав їх повернутися «назад», до духовних і культурних витоків людської історії...» [13, с. 49–50].
5. «Претендуючи на роль «передового загону» сучасної доби, покликаною здолати всі перепони на шляху до нового мистецтва, авангардисти відчували потребу в колективному штурмі загрозою у вчорашньому дні обивательської свідомості... Модерністський же напрям складався не з літературних угруповань, а з індивідуальних художніх систем окремих митців» [13, с. 50–51].

Футуризм (лат. *futurum* – майбутнє) – стильова течія авангардизму початку ХХ ст. «Виник в Італії 1909 як альтернатива кубізму. Як відгалуження модернізму він протиставився йому неприйняттям вічних цінностей, захоплювався акцентуванням «грубих» речей, екстраполяванням сучасного в майбутнє, позбавлене «вантажу» будь-яких традицій, нібито зайвих при розбудові ні на що не схожої культури за останнім словом науки і техніки. В естетиці Ф. відбувався процес деестетизації та дегуманізації мистецтва, поєднувалися принципи позитивізму й інтуїтивізму... Головними елементами поезії, за твердженням Т. Марінетті, ...проголошувалися хоробрість, сміливість та бунт, „натиск, лихоманне безсоння, гімнастичний крок, ляпас та удар кулака«. Ця настанова зумовлювалася епатациєю „етикою« авангардизму... Ф. приваблював кострубатую „красою«, охоплену стрімким рухом оновлення, суголоссям міського темпоритму, розширював зображально-виражальні можливості пое-

тичного мовлення, вводячи в нього елементи прозаїзації, пафос стенографування ліричних переживань, словотворчості тощо» [8, с. 703–704].

Таблиця 3.5

Стильові константи і стильова домінанта літератури футуризму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	позитивізм, інтуїтивізм, концепція «надлюдини» Ф. Ніцше	
Світ	цивілізоване, індустріалізоване, урбанізоване, технократичне майбутнє	
Людина	індивідуаліст; вольова, нахабна, енергійна, молода, сильна людина. «Новий кентавр — людина на мотоциклі» (Ф. Т. Марінетті)	
Краса	деестетизоване поняття, пов'язане з руйнуванням класичних цінностей і нахабним утвердженням динамічного «машинізованого майбутнього» [20, с. 550],	
2. Патос	<i>Мажорний [20, с. 550], життєствердний, оптимістичний</i>	
3. Спосіб зображення	суб'єктивний, експресивно-емоційний спосіб зображення, що тяжіє до «металу моторів» (Ф. Т. Марінетті)	
4. Автор	«геній-індивід», бунтар [20, с. 550]	
5. Рід, жанр	поезія	
6. Поетика	• руйнування традицій, канонів і правил у мистецтві; • «перетворення експериментальності на своєрідний „стандарт“ художньої творчості» [13, с. 47] • епатаж; • творення нових образів і слів (неологізмів); • «густі метафори» («слова на волі», Ф. Т. Марінетті); • акцентування дієслова, уникання прикметників, прислівників, службових частин мови та розділових знаків; • «поезюмаларство» (Михайль Семенко); • домінування експресивно-емоційного патосу.	провока- тивний епатаж

Постмодернізм (фр. *postmodernisme* — після модернізму) — термін на означення стану культури та літератури Західної Європи 50–90-х років XX ст. Постмодернізм тлумачиться не лише як універсальна категорія культури XX ст., але і як виразник «духу часу» в усіх сферах людської діяльності: мистецтві, соціології, філософії, економіці, політиці тощо [21, с. 17].

Науковці пояснюють постмодернізм як естетику перехідного періоду (своєрідного аналога явища декадансу на межі XIX–XX ст., певного хаосу, міжбуття, інтермецо). «...Я... переконаний, що постмодернізм — не фіксоване хронологічно явище, а певний духовний стан... *Kunstwollen* — підхід до роботи... У будь-якої епохи є свій постмодернізм...», — зазначав відомий італійський учений У. Еко [22, с. 460]. Український літературознавець Д. Затонський твердив, що кожній епосі притаманні явища постмодерну як кризові явища, однак раніше вони мали локальний характер, нині — глобальний: нині всі боги померли, усі ідоли розвінчані [23].

Філософські засади постмодернізму полягають у запереченні існування єдиної універсальної істини; сприйманні світу як багатоликої моделі: якщо світ множинний — то й істина множинна, відносна, сумнівна; законотворчий розум у цій системі мислення поступається інтерпретуючому: адогматичність, роздвоєність, багатозначність, рухливість, відсутність кордонів, творче ставлення до традицій, відкритість стають основою світогляду постмодерної людини.

Сутнісні риси постмодернізму пояснюються низкою відносно нових термінів, а саме: *хаосмос, ризома, симулякр, скриптор*.

Тезаурус учителя літератури

Хаосмос — нестабільність. Своєрідна модель світу, що накладається як матриця на будь-який рівень життя суспільства 50–90-х років XX ст: соціум, економіку, політику, культуру, літературу. Термін «хаосмос» 1939 р. уведений Д. Джойсом як продукт змішування понять *хаос, космос, осмос*. Світ як тотожність хаосу (відсутності порядку), космосу (вищого порядку) та осмосу (потенційного порядку); світ як множинне, рухливе, нелінійне, неієрархічне, безкінечне, неструктуроване, несистемне явище; немає єдиної істини: є все — і все відносне. Хаос, здатний до самостійної організації.

Ризома — 1) специфічна форма кореня, що не має стрижневого стебла; 2) метафора «ризوما» — антипод «структури» (чіткої ієрархічної системи). Поняття філософії постмодернізму, що фіксує принципово позаструктурний і нелінійний спосіб організації певного цілого, дає змогу іманентної автохтонної рухливості, і, відповідно, реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурації (відкритості до змін і взає-

модій, рухливості). Термін уведений 1976 р. філософами Ж. Дельозом і Ф. Гваттарі у праці «Rhizome». (У літературі постмодернізму створено кілька образів-символів на означення філософської категорії ризиому: *бібліотека, лабіринт, супермаркет, текст, словник, енциклопедія* тощо).

Симулякр тлумачиться науковцями як «точна копія, оригінал якої ніколи не існував»; копія копії (за Платоном), пустий знак, псевдоріч; образ, знак, не співвіднесений із реальністю; нереальний синтетичний продукт, комбінаторна модель у безповітряному просторі (наприклад, ідея та модель Діснейленду).

Скриптор — той, хто пише. Поняття, протилежне категорії «автор». «Код, не особистість, анонім», «стадія нуля» (Ю. Кристева). «Носій мови» (Р. Барт). На переконання теоретиків постмодернізму, індивідуального твору не існує. Автор епохи постмодернізму просто неспроможний створити щось нове.

Художні тексти літератури постмодернізму розглядаються насамперед крізь призму *інтертекстуальності* та *іронії*.

Інтертекстуальність – (лат. *inter* — між і *textum* – тканини, зв'язок, будова) — поняття постмодерної текстології, що тлумачить процес взаємодії тексту із широким культурним контекстом і є провідною (домінантною) художньою ознакою літератури постмодернізму. (Синонімічні поняття — *гіперрецептивність*, текст як *палімпсест*).

Спираючись на теорію поліфонічності М. Бахтіна, Ю. Кристева вводить цей термін у науковий обіг 1967 р. з метою виявлення різних форм і напрямів письма (*цитата, центон, ремінісценція, алюзія, пародія, плагіат, трансформація, інваріант, стилізація* тощо) в одній текстовій площині. Р. Барт наголошує, що кожен текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш або менш упізнаваних формах: тексти попередньої культури і тексти сучасної культури. Кожен текст є новою тканиною, що зіткана зі старих цитат.

Ж. Женнет у праці «Палімпсести: література у другому ступені» (1982) здійснює класифікацію типів взаємодії текстів (інтертекстуальності): 1. Власне інтертекстуальність — співіснування в одному тексті одного чи кількох творів (як цитати, плагіату, алюзії, ремінісценції). 2. Паратекстуальність — відношення тексту до своєї частини — заголовка, епіграфа, вставної новели. 3. Метатекстуальність — співвідношення тексту до свого передтексту. 4. Гіпертекстуальність — пародійне співвідношення тексту з профанованими ним іншими текстами (стилізація, пародія, травестія, пастиш). (*Прикладом такого твору в українській літературі є «Енеїда» І. Котляревського — травестія за однойменним твором Вергілія*). 5. Архітекстуальність — жанрові зв'язки текстів, жанрові запозичення

(«Казка про калинову сопілку» О. Забужко — запозичення з української народної казки; казка на новий лад «Червона шапочка» Є. Дударя — перелицьована літературна казка Ш. Перро; роман Ю. Андруховича «Таємниця» вибудований як журналістський жанр інтерв'ю тощо).

Інтертекстуальність як провідна художня характеристика постмодерних текстів обумовлює принцип гри в архітектоніці таких творів, еkleктику (колаж), діалогічність, дифузію стилів, розмивання кордонів між елітарною та масовою культурою тощо.

Іронія – (грец. *eirōneia* — лукавство, удавання) – прихована, замаскована насмійка. За У. Еко: «Постмодернізм — це відповідь модернізму: якщо вже минуле неможливо знищити, тому що знищення його призводить до німоти, його варто переосмислити: іронічно, без наївності» [22, с. 461]. Іронія як стала ознака постмодерного твору витікає з категорії інтертекстуальної гри і є формою відношення до світу, що дозволяє уникнути абсолютизації однієї з версій його і створює реальний простір свободи. Іронія дає змогу відкритого діалогу, подолання категоричності та жорстокості, формує іронічну терпимість як спосіб світосприймання. (Ю. Андрухович в есеї «Shevchenko is OK» демонструє творче та іронічне ставлення до традицій).

Під час розгляду теми «постмодернізм» важливо виражено, у взаємозв'язках із зарубіжною літературою, коментувати це явище саме як «стан культури», культурно-естетичні тенденції, своєрідний декаданс 2-ї половини ХХ ст., а не як повноцінний «художній стиль». Адже, як зазначалося вище, категорії «хаосмосу», «симулякра», «скриптора», а також «інтертекстуальності» та «іронії» як провідні характеристики постмодерністського художнього тексту, жанрові пріоритети (гібридизація, мутація, синтез родів, жанрів літератури і науки, історії, філософії, літературознавства, масового та елітарного мистецтва), поетика гри, карнавалізації, колажу, еkleктики тощо, підсилення ролі читача як активного співтворця (інтерпретатора) тексту унеможливлюють абсолютну оригінальність цієї культури.

Таблиця 3.6

Провідні характеристики літератури постмодернізму

1. Концептуальні засади	постструктуралізм, деконструктивізм
Світ	хаосмос, ризома
Людина	симулякр
Краса	відносне, мінливе, невизначене поняття
2. Патос	іронія

3. Спосіб зображення	інтертекстуальність
4. Автор	скриптор
6. Читач	активний співтворець, інтерпретатор тексту
7. Рід, жанр	гібридизація, мутація, синтез родів, жанрів літератури і науки, історії, філософії, літературознавства, масового та елітарного мистецтва
8. Поетика	• застосування принципу гри; • оголення прийому; • карнавалізація; травестія, пародія, пастиш; • дифузія великих стилів; • еkleктика художніх мов; • багаторівнева організація художнього тексту; • фрагментарність, колаж, монтаж.

Компетентісно орієнтоване навчання української літератури в ліцеї спонукає до застосування доцільних та актуальних форм і видів міжпредметної взаємодії. Вивчення низки понять з теорії літератури як своєрідної мистецької абетки, що уможливорює повноцінний аналіз художнього тексту, міжпредметний діалог, а також тлумачення явищ мистецтва слова в контексті світового літературного процесу, сприяє формуванню компетентного учня-читача.

Література

1. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10—11 класи (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ukr.lit.-10-11-riven-standartu.docx>
2. Наливайко Д. С. Теорія літератури і компаративістика. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. 247 с.
3. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення літератури. *Наукові основи методики літератури*. Навчально-методичний посібник. За ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 196–201.
4. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Вища школа, 2007. 415 с.
5. Зарубіжна література. Програма для 10—11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/06/25062018zarublir-10-11-riven-standartu-2.doc>
6. Головченко Н. І. Література модернізму: художній стиль, методика вивчення: навч. посіб. Київ : Освіта України, 2011. 236 с. URL: <https://bit.ly/3hVhXfP>

-
7. Градовський А. В. Особливості компаративного вивчення шкільного курсу літератури. *Наукові основи методики літератури*. Навчально-методичний посібник. За ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 210–216.
 8. Літературознавчий словник-довідник / Ред. колегія Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І., Теремко В. І. Київ : Академія, 2007. 752 с.
 9. Подгаецкая И. Ю. К понятию «классический стиль». *Теория литературных стилей : Типология стилового развития нового времени*. Москва : Наука, 1976. С. 41–64.
 10. Кожин В. В. Становление классического стиля в русской литературе. *Теория литературных стилей. Типология стилового развития нового времени. Соотношение гармонии и дисгармонии в стиле*. Москва : Наука, 1976. С. 65–94.
 11. Лосев А. Ф. Проблема художественного стиля. Київ : Collegium, 1994. 286 с.
 12. Панченко А. М. Великие стили: терминология и оценка. *Культура нового времени*. СПб., 1994. С. 166–177.
 13. Волощук Є. В. Чарівна флейта Модерну. Духовно-естетичні тенденції німецькомовної модерністської літератури ХХ ст. у ліриці Р. М. Рільке, прозі Т. Манна, драматургії М. Фріша : Монографія. Київ : ВД Дмитра Бурого, 2008. 528 с.
 14. Кузнецов Ю. Б. Імпресіонізм в українській прозі кінця ХІХ — ХХ ст. : Проблеми естетики і поетики. Київ : Зодіак — Еко, 1995. 303 с.
 15. Українська література. Базовий рівень : підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 240 с.
 16. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
 17. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 636 с.
 18. Волощук Є. В. Зарубіжна література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. 176 с.
 19. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 240 с.
 20. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
 21. Головченко Н. І. Постмодернізм як універсальна матриця сучасної літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 11. С. 17–21. URL: <https://bit.ly/2RKRXsa>
 22. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». Имя розы / У. Эко. Москва : Книжная палата, 1989. 496 с.
 23. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм : Мысли об извечном колдовании изящных и неизящных искусств. Харьков : Фолио, 2000. 256 с.

ВИРОБНИЧО – ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Яценко Таміла Олексіївна,
Дячок Світлана Олександрівна,
Головченко Ніна Іванівна

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

методичні рекомендації

Обкладинка — Лук'яненко Л.
Верстка — Коломієць А.

(Електронне видання)
Обсяг вид. 4,312 авт. арк.

Віддруковано у ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №6115, від 29.03.2018 р.
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,
тел. +38 044 332-84-73.