

ХУДОЖНЯ МАКРОІСТОРІЯ СТАТИЧНОГО ТИПУ ТА ЇЇ ПРЕЗЕНТАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 9-11 КЛАСІВ

Ю. Бондаренко,

доктор педагогічних наук, професор

Автор статті пропонує загальні орієнтири для створення підручникових розділів, присвячених вивченню творів, які містять елементи художньої макроісторії статичного типу.

Оскільки у шкільному курсі літератури нараховується значна кількість таких текстів, означені в науковому матеріалі підходи мають позитивно вплинути на процес створення підручників для 9–11 класів. Провідна ідея автора статті полягає в тому, що здійснення аналізу літературного джерела в шкільному підручнику повинно відбуватися з урахуванням способів моделювання картини світу, які застосовує письменник. Зокрема, це стосується елементів макроісторичної статистики (зверненість письменника до універсальних явищ буття, установлення й осмислення незмінних законів/закономірностей, елементи міфологізму, уподібнення різних художньо-історичних хронотопів, «нейтралізація історизму»).

Ключові слова: *підручник, макроісторія статичного типу, експліцитний міфологізм, статична єдність хронотопів, «нейтралізований історизм».*

Постановка проблеми. Українська література належить до предметів інтелектуального плану. Насамперед учні мають розуміти художній текст у всіх його змістових і формальних особливостях. Для цього потрібні значні розумові зусилля. До таких висновків науково-педагогічна думка прийшла ще у ХХ столітті. Так, О. Мазуркевич писав: «Вимога сучасної методики вивчати художній твір у його ідейно-художній цілісності й проблемному спрямуванні, що має забезпечити не тільки чуттєве, емоційне сприймання, а й активне мислення, гостроту думки, критичне осмислення і творче засвоєння, стала вже загальноновизнаною» [4, с. 184]. Інший літературознавець і методист В. Данилов ще на початку ХХ ст. наголошував, що одне із завдань освіти взагалі та літературної зокрема – розвиток розумового потенціалу учнів. Він відстоював ідею «формального» підходу до вивчення словесності, розуміючи його як шлях, що веде до становлення інтелектуальної особистості. «У досягненні розвинутої здатності мислення, або інакше розумового розвитку, і полягає головна ... мета формальної освіти» [2, с. 61].

Аналіз останніх досліджень. Певне суголосся із зазначеним вище демонструє сучасна учена-методист Г. Токмань [9, с. 10], яка стверджує, що шкільне літературознавство повинно враховувати здобутки галузевих наукових досліджень, тобто посилювати осмислення школярами художнього матеріалу.

Інші методисти сьогодення також наголошують на важливості інтелектуального виміру викладання літератури. Для А. Лісовського [3] в центрі уваги вчителя та учнів має перебувати «морфологія художності твору», а для А. Ситченка [6], Г. Токмань [8] – філософський і літературознавчий аспекти мистецтва слова.

Проте спеціальних досліджень, присвячених інтелектуальному освоєнню учнями літературних творів із макроісторичною картиною світу статичного типу, немає (за винятком автора цього матеріалу).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Наведені думки відомих методистів повинні відобразитися на всьому процесі викладання літератури і, зокрема, стати основою для створення шкільних підручників для 9–11 класів. Проте це можливо лише за умови, якщо автори навчальних джерел максимально врахують моделювальну функцію мистецтва слова та спробують продемонструвати її в процесі аналізу. Насамперед для своїх аналітичних вправ вони повинні обирати художню картину світу, яка наявна в літературних творах. Однією із таких картин є макроісторія статичного типу. Установлення закономірностей її окреслення на рівні шкільних підручників із української літератури для 9–11 класів і є *метою статті*.

Виклад основного матеріалу. Художня макроісторія – це твори окремої категорії. У них письменники зображують не одну, а декілька епох або й намагаються створити власну універсальну версію історії в цілому.

Макроісторія буває двох типів – статичного та динамічного. Перший присвячено зображенню відвічних законів/закономірностей людського існування, другий – художньому унаочненню історії як руху, постійному перебігу змін. У низці творів статика та динаміка взаємодіють.

Шкільна програма містить твори обох типів. Зокрема, елементи макроісторії статичного типу помітні в поемах І. Котляревського «Енеїда», Т. Шевченка «Кавказ», І. Франка «Мойсей», романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський» (тексти з оприявленням міфологізмом), у романах О. Гончара «Собор», П. Загребельного «Диво» (твори зі статичною єдністю хронотопів), у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» (твори з проявами «нейтралізованого історизму»).

Презентуючи тексти із макроісторичною картиною світу, автори підручників повинні усвідомлювати закономірності цього способу художнього моделювання. Зокрема, формуючи зміст навчальних матеріалів, необхідно враховувати такі особливості:

- письменник намагається цілісно підходити до осмислення дійсності, надавати не конкретночасового, а універсального значення зображеним явищам;
- він обирає тип (статичний чи динамічний) для картини світу, яку створює;
- кожен тип моделювання виконує специфічні художньо-філософські завдання, для нього притаманні свої способи вираження, які необхідно з'ясувати.

Здійснюючи аналіз творів зі статичним типом макроісторичного моделювання, автори підручників мають окреслювати уявлення письменників про

незмінні, постійно діючі закони/закономірності, наявні в історичному бутті людини, окремого народу чи людства в цілому. Це є головним завданням для осмислення текстів такої категорії. Для того, щоб його реалізувати, необхідно концентрувати увагу на *фокусі повторюваних значень*, який письменники створюють за допомогою статичних елементів у межах художньої площини одних і тих самих творів чи творчості в цілому. Для цього в літературі використовуються різні способи художнього моделювання. Це впливає на характер презентації текстів. Зокрема, у підручниках мають знаходити місце наступні аспекти та етапи аналізу.

1. Для творів із експліцитними міфологічними сюжетами, які кодують філософсько-історичну парадигматику літературного матеріалу:

a. з'ясування системи значень, що наявна у використаних автором міфологічних чи релігійних сюжетах;

b. дослідження, як ця семантична система реалізується у змістовій площині всього твору, яким чином нарощується, розширюється, змінюється письменником на різних рівнях художнього тексту.

2. Для історично різночасової картини світу:

a. окреслення хронологічної структури тексту та її поділу на різні художньо-історичні епохи;

b. проведення дослідження від найдавніших історичних хронологій до більш сучасних;

c. робота з найдавнішим хронологічним системою-кодом;

d. виявлення наскрізних образів, однотипних персонажів, подій, проблем, які наявні в різних часових площинах.

3. Для картини світу з проявами «нейтралізованого історизму»:

a. пояснення, що «нейтралізація історизму» (аісторизм) – це спосіб типізації явищ, а історичне в літературному творі часто означає надчасове, вічне, повторюване, універсальне;

b. декодування образної системи творів із акцентом на універсальності виражених значень;

c. зіставлення змісту художніх творів із однотипними фактами різних історичних періодів, виявлення художніх засобів, що у символіко-міфологічній формі універсальнують зображене.

Міфологічна експліцитність в літературі виражена не часто. Однак твори такої категорії («Енеїда» І. Котляревського, «Мойсей» і «Захар Беркут» І. Франка, «Сад Гетсиманський» Івана Багряного) потребують розробки окремої методики вивчення. Загальну схему аналізу творів з оприявленими міфологічними структурами у шкільних підручниках бачимо такою:

1) виявлення, який саме міф використано в літературному матеріалі, що вивчається, пояснення, яким чином це зроблено;

2) аналіз структурних елементів задіяного у творі міфу, його філософського потенціалу;

3) з'ясування впливу структурно-сміслової системи міфу на всі елементи літературного твору;

4) окреслення авторських конотацій, прирощених в літературному тексті до значень, запозичених з міфу, встановлення художнього надзавдання письменника, ідеї, що реалізована таким способом.

Перший етап розгляду – виділення у тексті всіх унаочнень обраного автором міфу, визначення, як саме він представлений у творі. При цьому варто брати до уваги міфологічні сюжети-історії та способи їх розгортання, різні варіанти бінарних опозицій, типологічні риси та символічні дії міфологічних персонажів, просторово-часові властивості сюжету.

Дослідники міфології розглядають наявні в ній історії як зразкові сюжети для всіх видів буття світу й особи в ньому. Це свого роду матриця, на якій виростала дійсність із точки зору первісної людини, наділеної міфологічною свідомістю. Із подібною метою міфи використовуються і в художніх творах. Розглянувши сюжетні ходи використаного письменником міфу (легенди, переказу, притчі), учні мають одержати стартові знання, які дозволяють осмислювати його авторські модифікації.

Якщо міф (або стилізація під нього) залучений до твору як окремий змістовий фрагмент, варто розпочинати аналіз літературного тексту саме з його дослідження. Він стає своєрідною опорною точкою в осмисленні матеріалу. Корисну роль виконує демонстрація сюжетних планів, оскільки вони дозволяють чітко зафіксувати етапи розгортання міфологічної фабули. Після цього автори підручника повинні здійснити зіставлення міфу та сюжету літературного твору і відобразити його у відповідних матеріалах. Допомогти їм можуть такі запитання-орієнтири:

Яким чином розвивається дія в міфі, а яким чином – у літературному творі? Повним чи частковим є накладання сюжетних елементів?

Які сюжетні елементи міфу залишилися незмінними в літературному тексті? Чому? Як саме вони виражені?

Чи відбулася в художньому творі трансформація сюжетних складових міфу? Яким чином? Для чого це зроблено?

Чи з'явилися нові сюжетні елементи? Які ідеї виражені за їх допомогою?

Далі має бути пояснення поглядів письменника, висловлених за допомогою міфологічного сюжету.

Так, існує значна різниця між сюжетом поеми І. Франка «Мойсей» і її біблійною першоосною. Поет використовує лише ті складові, які можуть бути продуктивними для вираження авторської художньо-історичної ідеї. Він видалив зайве, увів нові події ходи, місяцями видозмінив старі. У результаті історія Мойсея та ізраїльського народу стала алюзією на долю українців. Учні мають опанувати концепцію вітчизняної історії, створену І. Франком, усвідомивши всі авторські модифікації сюжету біблійної легенди.

У тих випадках, коли письменники прагнуть змалювати не лише образи конкретних епох, але й осмислювати надісторичні виміри дійсності, вони можуть нарощувати навколо використаного міфу декілька хронотопних площин, розширюючи часові рамки зображеного від мінімальних до максимальних

меж. Зазначений міфологічний алгоритм реалізовано в усіх змістових компонентах твору. Схема аналізу має бути такою:

- осмислення задіяного автором міфу;
- почергове висвітлення всіх хронотопних рівнів змістової площини літературного тексту: простеження впливу обраного письменником міфу на проблематику, сюжет, композицію, систему персонажів, мову в межах кожного з них;
- узагальнення авторської ідеї, реалізованої в усьому творі.

У контексті такого аналізу важливе місце посідає і характеристика образів-персонажів літературного твору. Вони здебільшого змодельовані за типом міфологічних героїв, що взяті за основу, тобто є носіями незначної кількості властивостей, які генеалогічно виходять з рис-домінант міфологічного образу.

Автори підручників мають визначати домінанти міфологічного героя, після чого проводити спостереження над тим:

- як саме вони реалізовані в психологічному портреті літературного персонажа-відповідника, в усіх словесних засобах його художнього зображення;
- яким чином зумовили організацію поведінки, міжсуб'єктних зв'язків літературного героя;
- який вплив мали на розгортання й вирішення проблематики твору, способи втілення ідей автора;
- чим відрізняється персонаж від свого міфологічного прототипу і як це вплинуло на концепцію літературного матеріалу.

Так, у романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський» не важко виділити декілька пар за схемою «міфологічний персонаж + літературний герой-відповідник»: Ісус Христос і Андрій Чумак, мучителі Христа і мучителі Андрія Чумака, сусід-священик і Юда тощо. У комплексі з аналізом сюжету перехресна характеристика літературних та міфологічних персонажів, проведення між ними відповідних паралелей повинна унаочнити учням екзистенційно-міфологічну модель української історії ХХ ст., розгорнуту Іваном Багряним за біблійним зразком. Зазначена характеристика має відбуватися на основі орієнтирів, що допомагають розкрити спільне та відмінне в біблійних і літературних героях. У монографічних матеріалах підручників необхідно:

1) назвати ключові події в житті й долі Ісуса Христа; виконати аналогічне дослідження щодо життя й долі головного героя роману Івана Багряного «Сад Гетсиманський»; визначити спільні та відмінні моменти;

2) пояснити, що є головною метою для Ісуса Христа, а що – для Андрія Чумака;

3) порівняти повчальний зміст бесід Андрія Чумака з іншими в'язнями та проповідями Ісуса; пояснити, що в них подібного, а що – відмінного;

4) окреслити, кого в романі «Сад Гетсиманський» визначено героями-відповідниками таким біблійним персонажам, як Юда, святий Петро; провести зіставлення між літературними та біблійними героями;

5) узагальнити, яким чином пересічна людина, її страждання та переживання змальовані у Біблії, а яким чином – у романі Івана Багряного; що її турбує чи тривожить;

6) оцінити історичну добу, зображену в Новому Заповіті, та епоху XX ст., змальовану в романі «Сад Гетсиманський»; дати відповіді на запитання: Чому Іван Багряний використав біблійний образ у назві свого твору? Що письменник залишив сталим, а що вніс нового у змалювання картин історичної дійсності, порівняно з біблійною першоосновою?

Безперечно, для означеної роботи автори підручника повинні врахувати не лише зміст роману Івана Багряного, але й Нового Заповіту. Тільки в такому разі вони розкриють, яким чином письменник прирощує нові значення, які дозволяють реалізувати екзистенційну концепцію української історії XX ст., пов'язати її з подіями початку нашої ери.

Окрім того, у системах міфологічних персонажів досить часто реалізовано принцип бінарної опозиції, у підтексті якої лежить імпліцитне протиставлення понять «життя» і «смерть» в найширшому їх розумінні. Нерідко письменники запозичують такий принцип з метою висловлення власних філософських поглядів. І навіть у тих випадках, коли в міфологічній першооснові бінарна опозиція чітко не виражена або не має філософського змісту, художники слова намагаються її поглиблювати та надавати відповідного звучання. Адже «у генетичному плані ці образи (міфологічні – Ю.Б.) діахронічні і значною мірою поліфункціональні» [1, с. 168], що відкриває шлях до їх трансформації та надає можливості для різноманітних семантичних конотацій.

Скажімо, легенда про Марусю Чурай у її первісному вигляді включає в себе лише одне протиставлення – головної героїні і Галі Вишняківни як претенденток на кохання Григорія Бобренка. У той час, як учні мають усвідомити перетворення Л. Костенко любовної колізії в авторську міфопоетичну систему з історіософськими акцентами, де опозиційні елементи є способом протиставлення різних типів поведінки людини в суспільно-історичному часі та просторі України: «Хто за Богдана, хто за короля»; «Домарики, така у вас і смерть ... А запорожці – люди без круть-верть»; «Що хто там здався, тільки той і вижив. А батько ж наш, він здатися не міг»; «А він Бобренко. Він же не Чурай»; «Наш батько – з тих, що умирали перші. А Гриць Бобренко – з тих, що хочуть жити».

Ці та подібні поетичні вислови традиційно аналізуються крізь призму опозиційності висловлених сенсів. Проте мало хто замислюється, що вони є, з одного боку, історіософськими сентенціями, а з іншого – способом поглиблення міфологізму народної легенди про Марусю Чурай, у тому числі й постаті головної героїні. До такого висновку школярів можна підвести лише в процесі зіставлення системи персонажів роману Л. Костенко та його фольклорної першооснови і, зокрема, бінарних опозицій, які існують у межах першого та другого явищ. Із цього випливає методичний результат, на який мають орієнтуватися автори підручників: увага до бінарних протиставлень дозволяє показати позицію письменника в розмежуванні ним прийняття та неприйняття явищ, що постають в образах міфологічного походження та їх композиційному структуруванні щодо концепції літературного тексту.

Побудова системи персонажів літературного твору набирає філософського спрямування ще одним способом. Використаний міфологічний сюжет допомагає виділити героя, що несе в собі важливу ідею. Еней І. Котлярєвського, Захар Беркут і Мойсей І. Франка, Маруся Чурай Л. Костенко та інші персонажі завдяки міфологічній природі набирають суттєвої властивості: вони позиціоновані в літературному тексті як центральні художні суб'єкти, носії виробленої письменником концепції, а в багатьох випадках (хоча й не завжди) уособлюють бунт автора проти неприйнятної суспільно-історичної ситуації. «Героєм персонаж первісного міфу мусив бути, щоб одважитися на вчинок, на мужність, протиставити себе всім іншим, на відміну від своїх одноплемінників, які не могли уявляти себе поза натовпом, не могли уявляти себе інакше, аніж часткою маси» [5, с. 107].

Саме тому під час вивчення більшості творів зазначеного типу окремим напрямом є осмислення художньої функції персонажів, насамперед центральних. У підручниках важливо акцентувати на тому, яке надзавдання виконує герой у первісному міфологічному сюжеті, а яке – в літературному тексті. Необхідно й виділити спільні (статичні) та відмінні моменти. Це допоможе розкрити характер трансформації міфологічного героя до рівня вираження поглядів митця, який не лише використовує семантичний потенціал міфу як своєрідну статичну першооснову, але й збагачує його додатковими значеннями.

Отже, щоб провести аналіз художніх творів з оприявленою міфологічною будовою, необхідно застосовувати відповідний їй підхід, який передбачає, що будь-яка «структура складається з функцій, а функції утворюють структуру» [7, с. 7]. Комплексне дослідження першого та другого явищ дозволяє збагнути ідею автора, висловлену ним за допомогою використаних міфологічних сюжетів.

Аналогічна схема аналізу застосовується і для творів зі статичною взаємодією хронотопів («Диво» П. Загребельного, «Собор» О. Гончара), де роль семантичного кодування виконує найдавніший часопростір, із якого і починається вивчення матеріалу.

Ґрунтовних методичних напрацювань потребує і проблема опрацювання літературних творів з проявами «нейтралізованого історизму», що також має міфологічне походження. Перше, на що мають орієнтуватися автори підручників: твори названої категорії побудовано на основі спеціального прийому, який полягає в тому, що митець вилучає конкретний суспільно-історичний змістовий пласт, щоб концентрувати увагу читача винятково на зображуваних психологічних, політичних, морально-етичних явищах, які в кожному тексті свої; таким чином проблематика твору ніби кристалізується, усі авторські акценти припадають саме на неї. По-друге, твори з «нейтралізованим історизмом» спрямовані на те, щоб типізувати статичні (незмінні, повторювані) з історичного погляду феномени, і це учні також мають засвоїти. По-третє, тексти з такою картиною світу часто мають універсально-символічний характер у цілому або насичені окремими художніми елементами подібного змісту, що ускладнює їх повноцінне сприйняття школярами. З метою вирішення зазначених проблем необхідно виробляти спеціальні підходи до вивчення текстів такої категорії.

У багатьох випадках виправдовує себе спроба «наповнити історією» навчальний матеріал. Суть цього прийому полягає в тому, щоб унаочнити проблеми, змальовані за допомогою художньої «нейтралізації історизму», спорідненим за формою історичним фактажем. У матеріали підручників необхідно вводити інформацію, що підтверджує статичний в історії характер зображених автором явищ і процесів. Для цього необхідно обирати типологічно подібні дані з різних періодів існування людства. Наприклад, у контексті аналізу сцени протистояння мольфара Юри з хмарою («Тіні забутих предків» М. Коцюбинського) доцільно залучити факти, коли людина ставала сильнішою за стихію природи і навіть підкорювала її собі на служіння. Це допоможе учням зрозуміти символізм розглядуваної сцени у повісті М. Коцюбинського, де передано одвічне прагнення людини владарювати над зовнішнім середовищем, вирватися із фізичної залежності від біосу. Хоча можна озвучувати не тільки позитиви у приборканні природи, але й ті трагедії, які мали місце, зокрема наслідки Чорнобильської катастрофи.

Встановити зв'язок між текстом та історичним фактажем допомагає і використання документально-публіцистичних матеріалів. Вони пояснюють суспільно-політичні, духовно-культурні чи морально-психологічні явища, змальовані в літературному творі. Їх застосування корисне насамперед тим, що дозволяє показати учням суть порушених письменником проблем на прикладах реальної дійсності, продемонструвати життєву основу зображеного за допомогою документально яскравих фактів. Джерельною базою для цієї діяльності є газетна та журнальна періодика, науково-публіцистичні дослідження, мемуарна та епістолярна література, які можуть давати матеріал для монографічних тем підручника.

Важливого значення набуває аналіз фрагментів тексту, які мають універсально-символічний характер. Ці сцени містять важливий зміст, осмислення якого допомагає з'ясувати ідейно-тематичне спрямування всього літературного твору. У кожній із них відбито прагнення письменника продемонструвати вічні закони та закономірності, які актуальні для всіх часів, що й необхідно донести учням.

Спочатку варто відібрати художні епізоди, у яких символічно виражені певні ідейні рішення письменника (наприклад, народження Мавки із верби під дією гри Лукаша, її западання в землю разом із «Тим, що в скалі сидить» у «Лісовій пісні» Лесі Українки; зустріч Івана з міфологічними персонажами, заклинання хмари Юрою в «Тінях забутих предків» М. Коцюбинського). Далі має відбутися поглиблений аналіз фрагментів, тлумачення їх універсально-символічного змісту.

Окрім того, до уваги необхідно брати семантичну дворівневість епізодів: у них обов'язково існує підтекстовий план, який виступає головним носієм художніх значень. На цьому етапі важливо заглибитися учнів у художній твір, детально осмислити семантику змальованих дій, процесів, явищ, мови і поведінки персонажів, фантастичних перетворень – всього того, що автор наділяє підтекстом, у якому сконцентровані його уявлення про певні феномени. Визначальну роль відіграє техніка «повільного читання» – зосередження уваги учнів на мовних мікроелементах твору, досить важливих із точки зору розу-

міння названих сцен. У матеріалі, присвяченому драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», це питання варто розкривати за такою схемою:

1) проаналізувати сцену пробудження Мавки, пояснити, що його спричинило;

2) дати відповіді на запитання: Чому Леся Українка звернулася до образу сопілки? Що може символізувати гра Лукаша на ній?;

3) описати зображений стан природи, пояснити його зміни;

4) пояснити, чому у певний момент Мавка виходить саме «з-за стовбура старої розщепленої верби півусохлої»;

5) з'ясувати художньо-символічне значення кожного слова в названому виразі, звернувши особливу увагу на роль епітетів;

6) розкрити універсальний символізм сцени, розглядаючи образ Мавки як складову внутрішнього світу Лукаша;

7) узагальнити, який одвічний закон людського буття продемонструвала Леся Українка.

Модель окресленої презентації має таку логічну основу: розшифрування мікрообразів, пояснення їх символіки дозволяє учням збагнути філософський тип мислення письменника. У «Лісовій пісні» він має статичний характер, спрямований на відтворення проблем, які постійно виникають в історії розвитку людства. У процесі аналізу драми-феєрії важливо акцентувати на тому, що образ сопілки, гра на ній Лукаша допомагають показати одвічний потяг людини до прекрасного, що пробуджує в ній світле, духовне начало, тобто Мавку.

Прочитання літературного матеріалу саме з такого погляду дозволяє дати філософську оцінку текстам означеної категорії, не збитися на примітивно-реалістичне тлумачення зображеного. Неприпустимо розглядати стосунки Мавки та Лукаша, Килини та Лукаша як суто любовну колізію. Їх необхідно аналізувати ще й як художню модель незмінної людської драми – роздвоєності між матеріальним (Килина) та духовним (Мавка), необхідністю робити вибір на користь одного або іншого. Для того, щоб розкрити це, не варто зупинятися лише на дослідженні окремо взятих уривків, оскільки герої-символи можуть проходити через увесь текст або зустрічатися в значній кількості епізодів. Аналіз тексту повинен охоплювати послідовне опрацювання всієї сукупності відповідних фрагментів, ролі в них персонажів, лише в результаті чого й можна вийти на повноцінну презентацію цілісної концепції тексту з «нейтралізованим історизмом».

Висновки. Отже, в шкільному курсі літератури можна виділити специфічну групу художніх джерел, у яких здійснено спробу змалювати незмінні явища буття. Матеріали підручників мають бути побудовані таким чином, щоб продемонструвати учням авторський статичний тип мислення, спрямований на втілення в мистецьких формах історично типового.

Окрім того, окреслений підхід дозволяє формувати в учнів розуміння того, що в житті людства поруч з динамічними моментами (хід подій, зміна поколінь тощо) існують ще й статичні явища, актуальні для всіх епох, а створена письменниками міфологізована версія буття є одним із художніх способів розкрити сутність цих феноменів.

Перспективи подальших розвідок полягають у тому, що мають бути створені й апробовані підручкові матеріали, присвячені аналізу художніх творів названої категорії. Тільки в ході польових досліджень можна дати відповідь про ефективність запропонованої моделі вивчення.

Література

1. Давидюк В. В. Українська міфологічна легенда / В. В. Давидюк. – Львів : Світ, 1992. – 176 с.
2. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания / В. В. Данилов. – М. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1917. – 176 с.
3. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. М. Лісовський. – К. : Ленвіт, 2005. – 110 с.
4. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1973. – 255 с.
5. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму / Я. Поліщук. – Івано-Франківськ : Лілей-НВ, 2002. – 392 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
7. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе / Ц. Тодоров. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 162 с.
8. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. – К. : Видавничий центр «Академія», 2012. – 312 с.

References

1. Davydyuk V. V. Ukrainsjka mifologichna leghenda / V. V. Davydyuk. – Ljviv : Svit, 1992. – 176 s.
2. Danilov V. V. Literatura kak predmet prepodavanija / V. V. Danilov. – M. : Tipografija T-va I. D. Sytina, 1917. – 176 s.
3. Lisovsjkyj A. M. Morfologhija khudozhnosti tvoriv i vyvchennja literatury v shkoli / A. M. Lisovsjkyj. – K. : Lenvit, 2005. – 110 s.
4. Mazurkevych O. R. Metod i tvorchistj / O. R. Mazurkevych. – K. : Radjansjka shkola, 1973. – 255 s.
5. Polishhuk Ja. Mifologhichnyj ghoryzont ukrajinsjkogho modernizmu / Ja. Polishhuk. – Ivano-Frankivsjk : Lilej-NV, 2002. – 392 s.
6. Sytchenko A. L. Navchaljno-tekhnologhichna koncepcija literaturnogho analizu / A. L. Sytchenko. – K. : Lenvit, 2004. – 304 s.
7. Todorov C. Ponjattja literatury ta inshi ese / C. Todorov. – K. : Vyd. dim «Kyjevo-Moghyljansjka akademija», 2006. – 162 s.
8. Tokmanj Gh. L. Metodyka vykladannja ukrajinsjkoji literatury v starshij shkoli: ekzysencialjno-dialoghichna koncepcija / Gh. L. Tokmanj. – K. : Milenium, 2002. – 320 s.
9. Tokmanj Gh. L. Metodyka navchannja ukrajinsjkoji literatury v serednij shkoli / Gh. L. Tokmanj. – K. : Vydavnychyj centr «Akademija», 2012. – 312 s.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МАКРОИСТОРИЯ СТАТИЧЕСКОГО ТИПА И ЕЕ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 9–11 КЛАССОВ

Автор статьи предлагает общие ориентиры для создания разделов учебников, посвященных изучению произведений, которые имеют элементы макроистории статического типа. Поскольку в школьном курсе литературы находится значительное количество таких текстов, определенные в научном материале подходы должны позитивно повлиять на процесс создания учебников для 9–11 классов. Центральная идея автора состоит в том, что анализ литературного источника в школьном учебнике нужно проводить с учетом способов моделирования картины мира, использованных писателем. В частности, это касается элементов макроисторической статики (обращенность писателя к универсальным явлениям бытия, установление и осмысление неизменных законов/закономерностей, элементы мифологизма, уподобление содержания разных художественно-исторических хронотопов, «нейтрализация историзма»).

Ключевые слова: учебник, макроистория статического типа, эксплицитный мифологизм, статическое единение хронотопов, «нейтрализованный историзм».

Bondarenko Y.

FICTIONAL MACROHISTORY OF THE STATIC TYPE AND ITS PRESENTATION IN UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOKS FOR 9TH-11TH GRADES

The author provides a general roadmap for developing monographical textbook topics which center on literary works containing elements of fictional macrohistory of the static type.

Since the school curriculum includes a significant number of such texts, the outlined approaches are bound to have a positive effect on creating textbooks for the 9–11 grades. The key idea consists in the suggestion that the literary work analysis in a text book has to consider the ways in which the author models their world picture. In particular, this applies to elements of macrohistorical statics. The are the following: author's focus on universal phenomena of being, establishing unchanging laws and regularities, mythological elements, merging of different fictional chronotopes and the so-called «neutralization of historicism».

Keywords: textbook, macrohistory of the static type, explicit mythologism, static unity of chronotopes, «neutralized historicism».