

**FORMATION OF READING COMPETENCE  
OF FUTURE DICTIONARIES IN THE CONTEXT  
OF TECHNOLOGICAL LEARNING (ON THE EXAMPLE  
OF ANALYSIS OF POETRY BY M. DRY-KHMARY)**

**ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ У КОНТЕКСТІ  
ТЕХНОЛОГІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ  
(НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ПОЕЗІЇ М. ДРАЙ-ХМАРИ)**

**Olha Mkhytaryan<sup>1</sup>**

**Inna Rodionova<sup>2</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-069-8-8>

**Abstract.** The article reveals the conceptual, semantic and procedural aspects of the application of pedagogical technologies in the process of forming the reading competence of students of philology in classes on the history of Ukrainian literature during the study of Ukrainian neoclassicists. The notion of pedagogical technologies, reading competence of future linguists, neoclassicism is specified and their explanation in the field of methods of teaching Ukrainian literature is given. Thus, the interpretation of reading competence is based on establishing relationships between similar concepts of competencies and competencies, according to which reading competence is interpreted as a social norm alienated from the subject to the student's educational training necessary for his quality productive activity in reading. Instead, it is proposed to call reading competence the acquired ability of a student acquired in the process of teaching literature, consisting of knowledge, skills, experience, values and attitudes, which are fully realized in the process of practice. In addition, the interpretation of reading competence as a subject and as a component of the professional competence

---

<sup>1</sup> Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature,  
V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Ukraine

<sup>2</sup> Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature,  
V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Ukraine

of the future vocabulary allowed to outline a number of important for future vocabulary reading competencies. Modeling the development of students' reading competence by means of a work of art is proposed to be carried out on the basis of problem-based learning technologies, group work and local technology of problem-style analysis. The peculiarities of integrated teaching of literary, psychological, pedagogical and methodological disciplines are revealed, in particular the importance of purposeful formation of innovative consciousness of students during their mastering of literary courses by detailed description of step-by-step procedure of achievement of planned didactic goal is emphasized. A notable feature of the procedural part of the technologicalization of the pedagogical process is the optimal interaction of forms of traditional and innovative learning. Theoretical provisions are illustrated by the example of designing pedagogical tools for organizing independent reading of poetry by students of M. Dry-Khmara in order to determine the bright constants and thematic-semantic paradigms of individual poetics of the famous representative of neoclassical literary style. For this purpose, the formation of student creative groups is envisaged, the number of which is determined by the number of discussed dominants of M. Dry-Khmara's individual style, which have become peculiar carriers of the integrity of lyrical works: 1) antinomy «freedom – slavery»; 2) the dominant «blood»; 3) the dominant motive «dream» – «death» – «life». The specificity of this work is to develop an algorithm for an approximate system of tasks for problem-style analysis of works by each of the creative groups, the solution of which brings students closer to understanding the author's style of neoclassical poet and prepares for analytical-synthetic conversation in the audience. The result of the work carried out by means of technologicalization of the educational process is an approximate report of one of the creative groups of students during the practical lesson. As a result, the leading features of technologicalization of the formation of reading competence of students of philology in the course of their study of the poetic works of Ukrainian neoclassicists are formulated.

### 1. Вступ

В умовах усебічного запровадження компетентнісного підходу як найважливішого орієнтира сучасної освіти, визначальної ознаки її модернізації й нової парадигми результатів навчально-виховного

процесу [11] значно підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя української мови і літератури, покликано наповнити життєдіяльність учнів глибинними світом рідної мови, морально-етичним і культурно-естетичним потенціалом художньої літератури, цінностями національної та світової культури, стимулювати прагнення до самовдосконалення, виховувати активну громадську позицію, гідну для утвердження України в цивілізаційному просторі. Відтак актуалізується проблема саме якості читацької компетентності словесника, що в системі шкільної освіти зміщує акценти з літературознавчого знання учнів на процес знаходження ними істини в мистецькому явищі.

Водночас інформатизація та інтеграція сучасного суспільства зумовлюють необхідність підготовки практично зорієнтованих фахівців, що спричинює зміни не лише відповідного змістового наповнення предмета, а й передбачає урізноманітнення навчальних технологій підготовки майбутніх словесників із високим рівнем літературознавчої ерудиції, сформованими вміннями внутрішньо поєднувати в собі психічний, соціальний, культурний, етичний, естетичний та інші складники. Крім того, важливим аспектом цієї роботи є увага викладача до вивчення студентами творчості поетів-неокласиків як одного з найвисокохудожніших явищ української літератури ХХ ст. і разом із тим як одного з найскладніших для сприймання учнями.

Метою дослідження є визначення провідних факторів використання педагогічних технологій для формування читацької компетентності студентів-філологів на заняттях із історії української літератури під час вивчення творчості українських неокласиків. Досягнення мети наукової розвідки передбачає розв'язання таких завдань: розкриття й поглиблення змісту понять «педагогічні технології», «читацька компетентність», «неокласицизм»; визначення оптимальних засобів перспективних технологій для формування читацької компетентності майбутніх словесників; розроблення завдань для впровадження окреслених теоретичних положень у процесі опрацювання студентами поезії М. Драй-Хмари як найяскравішого представника «неокласичного грона». Методологія дослідження полягає у використанні теоретичних методів (аналіз і синтез, індукція та дедукція, аналогія, абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення), що сприяло визначенню наукових основ впровадження засобів технологізованого навчання

у формуванні читацької компетентності студентів під час вивчення творчості українських неокласиків, та методів емпіричного рівня (вивчення інформаційних джерел і проблем дослідження, спостереження над мовою художнього твору), що уможливило опрацювання поетичних творів М. Драй-Хмари шляхом технологізації навчання.

Розв'язанню багатьох аспектів проблеми технологізації фахової підготовки студентів-філологів сприяють концептуальні ідеї вчених щодо особливостей професійної педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах на різних етапах історичного розвитку (Н. Абашкіна, О. Глузман, М. Лещенко, О. Пехота та ін.) і нової стратегії становлення вітчизняної вищої школи (А. Алексюк, Я. Болубаш, Б. Гершунський, С. Гончаренко, С. Сисоева, Т. Туркот та ін.). Методологічне значення має обґрунтований сучасними фахівцями (В. Гладішевим, А. Градовським, А. Ситченком, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.) науковий підхід до технологізації вивчення літератури як мистецтва слова, що передбачає взаємодію емоційно-логічних факторів художнього сприймання та посилення дидактичного аспекту в навчанні. Більшість науковців і вчителів підтримують ідею модернізації шкільної літературної освіти в цілому, і зокрема вироблення таких технологій навчання літератури, що враховували б не лише досягнення сучасної літературознавчої думки, а й оптимальних освітніх технологій у літературознавчій підготовці висококваліфікованих учителів української мови і літератури.

Літературознавчі засади означеної проблеми складають наукові основи аналізу художнього твору (О. Потебня, Г. Клочек, В. Марко, М. Наснко) та теоретичні ідеї про діалогічність аналітичного процесу і співтворчість його учасників (М. Бахтін), літературознавчі, лінгвістичні та мистецтвознавчі теорії відкритості тексту для різноманітних інтерпретацій (В. Ізер, О. Потебня), діалектичної єдності текстуального й контекстуального, об'єктивного і суб'єктивного, національного й загальнолюдського в інтерпретації (Р. Ингарден), а також спеціальні дослідження світового та європейського неокласицизму (В. Агеєва, О. Бистрова, О. Гальчук, В. Домонтович, Т. Еліот, Ю. Ковалів, І. Родіонова), у яких визначено ознаки неокласичного літературного стилю, основні ідеї та естетичні пріоритети його представників.

Для формування читацької компетенції майбутніх фахівців-словесників значущим виступає загальний аналіз проблеми реалізації компе-

тентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Опорними в дослідженні є визначені вченими основи професійної готовності студентів-філологів до викладання української та світової літератури (О. Семенов, Л. Мірошниченко), ідеї розвитку креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол), формування літературознавчої (Л. Базиль), інтерпретаційної компетентностей (Л. Бутенко) та здатності майбутнього вчителя літератури до проектно-конструкторської діяльності (В. Шуляр). Осмисленню проблеми в методичній площині сприяють окреслені О. Ісаєвою, Л. Назаренко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, Т. Яценко особливості формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема щодо необхідності уточнення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації. Методичні аспекти шкільного вивчення творчості українських неокласиків висвітлено у працях О. Багана, Л. Бондаренко, Н. Поліщук, якими розкрито ключові питання інтерпретації художнього доробку знакових представників цього стилю. Однак цілеспрямовано специфіку формування читацької компетенції студентів у ході вивчення поезії неокласиків засобами перспективних технологій досі не досліджено, що ускладнює теоретико-практичну підготовку майбутніх учителів до оптимальної організації навчального процесу на уроках української літератури.

## **2. Термінологічна база дослідження**

Багатоаспектний розгляд поняття педагогічної технології, а саме як: раціонального способу досягнення свідомо сформульованої освітньої мети (Б. Лихачов), науки (Г. Селевко), педагогічної системи (В. Беспалько, С. Сисоєва, Д. Чернілевський), педагогічної діяльності (А. Нісімчук), системнодільнісного підходу до освітнього процесу (О. Пехота), системи знань (В. Онищук), мистецтва педагога (Н. Тализіна), моделі (В. Ченців), засобу оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич), процесуального компонента освітнього процесу (М. Кларін), інтегративного підходу до освіти (П. Мітчелл), дозволяє простежити тенденцію розуміння вченими педагогічної технології як педагогічної системи, що має на меті отримання наперед

запланованого гарантованого результату [5, с. 661]. Основними елементами структури такої системи є: концептуальна основа, змістова й процесуальна частини, а найважливішими ознаками – відтворюваність (С. Сисоєва), детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій (С. Бондар). Це означає, що технологізація формування читацької компетентності студентів на заняттях із історії української літератури передбачає визначення оптимальної комбінації змісту виучуваного матеріалу, методів і форм його опрацювання та вибору практично доцільних шляхів і засобів їх реалізації відповідно до запланованої дидактичної мети.

Оскільки результативними ознаками компетентнісного підходу є сформованість компетенцій і компетентностей студентів, передусім слід уточнити зміст цих дефініцій та взаємозв'язки між ними. Розводячи означені поняття, дотримуємося позиції науковців [9; 10; 16], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими студентом у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метахарактеристиками, що складають ключову компетентність. Компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузєва) компетентності, тому *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки студента, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність студента, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються у процесі практики.

Для професійного становлення майбутнього словесника важливою є структура читацької компетентності, що не обмежується розумінням лише психологічної або інтелектуальної даності особистості, а визначається рівнем успішності читацької діяльності, здатністю до виконання значного спектру завдань із літератури та розв'язання проблем із метою досягнення позитивного результату. У формуальному процесі актуалізуються висновки фахівців про комплекс специфічних *особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних* механізмів читацької компетентності, спрямованих на організацію та

реалізацію ефективної естетичної взаємодії реципієнтів із художнім текстом [16, с. 252]. Крім того, оскільки рівень оволодіння студентами читацькою компетентністю визначається набутими предметними компетенціями, тлумачачи предметну компетентність як читацьку та поділяючи думку О. Семенов, що головним орієнтиром визначення кількості компетенцій є соціальне замовлення [13, с. 141], зауважимо, що як складова професійної компетентності майбутнього словесника, читацька компетентність передбачає володіння *інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, літературною / літературознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною й технологічною* компетенціями. Відтак успішний результат читацької діяльності студентів зумовлюється необхідністю цілеспрямованої уваги викладача до формування кожної з цих професійних компетенцій на усіх ланках педагогічного процесу, до яких зараховуються зміст, методи і форми діяльності, її етапи й умови успішного проведення, результати та їх корекція.

Необхідність включення предметно-професійного й соціального контекстів майбутнього фаху до змісту літературознавчих курсів зумовлює необхідність усвідомлення студентами не лише теоретико-літературознавчих відомостей про українських неокласиків у європейському літературному контексті, а й специфіки опрацювання цього матеріалу учнями у шкільному курсі української літератури [12], зокрема взаємозв'язку цієї теми з чинною навчальною програмою, вивчення джерел естетичного коду неокласиків, ознак їх літературного стилю, ідей, естетичного заповіту та особливостей аналізу окремих творів.

### **3. Перспективні технології навчання літератури у вищій школі**

Наукові засади технологізації формування читацької компетентності фахівця-словесника, який засобами художньої літератури виховуватиме у школярів загальнолюдські й високоморальні якості, впливатиме на їхній світогляд і ціннісні орієнтири, вибудовуємо на основі теоретико-методичної системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в єдності професійних компетенцій фахівця-дослідника і культуромовної особистості, розробленої

О. Семенов [13]. Важливим складником такої системи є комплекс літературознавчих дисциплін, доречним шляхом осягнення якого студентами вважаємо встановлення діалогічного взаємозв'язку між здобутками літературознавства та психолого-педагогічної й методичної наук. Наприклад, у ході вивчення філологами структури явища художнього мистецтва слова слід зорієнтувати їх на системне засвоєння літературного матеріалу учнями. Звісно, мають рацію літературознавці (В. Ізер, Р. Інгарден), вказуючи на деяку відкритість тексту й неоднозначність сприймання художнього твору. Однак водночас літературний текст розрахований автором на відповідну реакцію реципієнта й естетичний вплив на нього, тому уникнення учнями / студентами поверхових узагальнень про вивчений твір можливе лише за умови засвоєння ними авторської ідеї.

У визначенні психолого-педагогічних передумов технологізації підготовки словесників до шкільного аналізу художнього твору орієнтуємося на теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури, окреслені О. Куцевол [7]. Ідеться про необхідність формування в студентів умінь «володіти собою», здатності до самооцінки, конструктивної співтворчості, соціальної активності, проявів емпатії на основі засвоєння ними спеціальних знань про особливості розвивального навчання літератури.

Опис процесуальної частини технологічного педагогічного процесу здійснюємо, керуючись думкою про те, мистецтво проектування освітнього процесу полягає в тому, щоб знайти баланс між різними педагогічними технологіями (Д. Чернілевський), насамперед традиційними та інноваційними. Це означає, що ефективність підготовки студентів-філологів до навчально-виховних впливів на уроці літератури зумовлює оптимальне поєднання стійких способів організації навчального процесу у вищій школі (лекцій, семінарів, практичних, лабораторних й індивідуальних занять, самостійної науково-дослідної роботи, системи практик) і сучасних їх модифікацій, а також методів і прийомів, що ґрунтуються на засадах індивідуалізації, диференціації, проблемності та інтерактивності освітнього процесу («мозковий штурм», рольові ігри, групові тренінги та ін.) та відповідних засобів (спеціальних навчальних завдань, мультимедійного супроводу та ін.). У цій справі зростає роль наукових лабораторій, проблемних гуртків,



а також спецкурсів і спецсеінарів з літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних предметів, спрямованих на вияв їх інтегративного потенціалу.

В основу лекційно-сеінарських занять із літературознавчих курсів доцільно покласти широковідому технологію проблемного навчання, що складається з таких етапів: 1) виявлення суперечностей – створення проблемної ситуації; 2) осмислення студентами проблемного завдання; 3) аналіз умов пізнавального завдання, установлення залежності між його складниками; 4) членування основного проблемного завдання на мікрозавдання, визначення плану їх розв'язання; 5) висунення й усвідомлення гіпотези, мобілізація ресурсу знань, умінь і навичок; 6) добір методів і засобів пізнавального пошуку; 7) виконання системи дій і операцій; 8) практична перевірка отриманих результатів, їх зіставлення з гіпотезою, осмислення взаємозв'язків між набутими й засвоєними раніше знаннями. Важливо, що результатом запровадження проблемної технології вивчення історико-літературних курсів є читацька компетентність, сформована на засадах творчого оволодіння, знаннями, уміннями й навичками та розвиток критичного мислення.

Водночас основою результативного проведення сеінарсько-практичних занять із літературознавчих курсів є групові технології. Перевагою групової форми навчання є взаємонавчання та поглиблення знань, формування вміння вести діалог, дискусію, аргументувати свої думки. Методично правильна організована робота в малих групах надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування за умови комплектування груп на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів.

#### **4. Проблемно-стильовий аналіз твору**

Провідним чинником удосконалення навчально-виховного процесу вчені (С. Бондар, А. Ситченко) визначають проєктування локальних технологій вивчення окремих літературних тем або теоретико-літературознавчих понять, зокрема літературних стилів. Оскільки складність засвоєння спадщини поетів-неокласиків у школі зумовлена об'єктивними причинами її художності, а саме: академічністю, витонченою естетичністю, наявністю алюзій, глибокого підтексту й алегоричного

змісту, актуалізується проблема вивчення *індивідуального стилю письменника*, що наближає учнів до розуміння неповторності художнього явища та виконавської майстерності його автора. У читачів виробляється загальний підхід до пояснення смислу і краси художнього твору через відкриття єдності його проблематики й поетики, а не розкриття їх як окремих «програмових питань» на початку і в кінці вивчення твору, як це ще нерідко буває в школі. Сприяття такому підходу, вважаємо, покликаний запропонований А. Ситченком *проблемно-стильовий* тип аналізу, сутністю якого є пропорційне висвітлення основних проблем у художньому творі та стильових рішень письменника [14]. Хоча в методичній літературі є застереження від непопулярності заходів, що привертають увагу школярів / студентів до форми творів мистецтва (як і до форми навчання), помірковане висвітлення не просто складників цієї форми, а відкриття читачами унікального виражального потенціалу «самого цього» образу «самого в цьому контексті» дає змогу відчутти на собі чарівний дотик вдалого слова, виразу, яскравого художнього образу. Тоді аналіз твору не обмежується розмовами лише про його ідейно-тематичну основу та спонукає студентів дослідити художній аспект прочитаного, справляє свій естетичний вплив, який розуміємо як піднесене переживання і платонічне задоволення, викликане проникненням читачів у світ образів.

Послідовність *проблемно-стильового* аналізу художнього твору більше нагадує порядок, властивий проблемно-тематичному, проте відрізняється від нього спеціальною увагою до індивідуального стилю, поняття якого також структурується: виникають поняття *складників і типів* індивідуального стилю письменника; протягом усіх етапів вивчення художнього твору вказуються найбільш характерні *стилетворчі фактори*; закладаються основи розуміння стилю як *естетичної системи* конкретного письменника, художнього творення загалом. Розглянемо визначений ученим алгоритм цього типу аналізу твору, що передбачає такі питання:

*Перша група:*

1. Первинне враження від прочитаного.

*Друга група:*

1. Провідні мотиви твору та засоби їх емоційно-сміслової виразності.
2. Художня майстерність автора.

*Третя група:*

1. Особливості індивідуального стилю письменника.
2. Ідейно-художні зв'язки з іншими творами.
3. Загальне враження від вивченого твору.

Опорні слова цього алгоритму розташуються в такій послідовності: основні мотиви, засоби виразності, особливості індивідуального стилю, художня майстерність, естетичне враження [14, с. 171–172].

Оскільки в літературному розвитку учнів головним завданням є не накопичення предметних знань, а оволодіння загальними способами розумових дій на основі попередньо сформованих мотивів засвоєння узагальнених дій та власного зростання, удосконалення (В. Давидов, Д. Ельконін), студентам особливо важливо засвоїти положення навчально-технологічної концепції літературного аналізу А. Ситченка про зміст і порядок вивчення художніх творів.

### **5. Практичний аспект технологізації формування читацької компетентності студентів під час аналізу стилетвірних домінант поезії М. Драй-Хмари**

У процесі вивчення курсу «Історія української літератури», що викладається для спеціальності 014. 01 Середня освіта (Українська мова і література) проводиться практичне заняття на тему «Стилетвірні домінанти поезії М. Драй-Хмари», що має на меті визначення яскравих констант і тематично-сміслових парадигм індивідуальної поетики відомого представника неокласичного літературного стилю. Для розвитку відповідних складників читацької компетентності студентів радимо сформувати з числа студентів-критиків творчі групи, що виразно конкретизують той чи інший аспект поетичної спадщини митця слова. Робота кожної такої групи відбувається за правилами, властивими проблемно-стильовому аналізу загалом, й характеристика ознак авторського стилю підпорядковується поясненню проблематики та художньої майстерності конкретного твору. Кількість студентських творчих груп визначається числом обговорюваних домінант індивідуального стилю М. Драй-Хмари, що стали своєрідними носіями цілісності ліричних творів: 1) антиномія «свобода – неволя»; 2) домінанта «кров»; 3) домінантний мотив «сон» – «смерть» – «життя». Замість традиційного загального завдання – підготуватися до бесіди про са-

мостійно прочитані твори, студенти відповідно до призначення своєї творчої групи одержують передзавдання – перелік конкретних питань, розв’язання яких наблизить їх до розуміння авторської манери поета-неокласика та підготує до аналітико-синтетичної бесіди в аудиторії. Наведемо приклади завдань для однієї з творчих груп «Антиномія «свобода – неволя»:

1. Керуючись настановами до лекції «Творчість українських неокласиків», із переліку рекомендованих для прочитання творів М. Драй-Хмари доберіть ті, що яскраво презентують антиномію «свободи – неволі».

2. Підготуйте виразне читання напам’ять поезії, яка особливо сподобалася. Скажіть, що вас найбільше вразило у прочитаних поезіях.

3. Назвіть, які думки чи тропи особливо зацікавили вас, поясніть, чим саме, виокремивши ознаки неокласичного стилю.

4. На прикладах із твору покажіть майстерність автора в розкритті антиномії «свобода – неволя».

5. Використовуючи рекомендовану критичну літературу, окресліть особливості індивідуальної поетики М. Драй-Хмари в площині проаналізованої антиномії «свободи – неволі» та осмисліть самотність його творчості в контексті в європейському літературному контексті.

6. Укажіть твори, де виражені схожі думки й почуття, або осмисліть почуте крізь призму сучасних подій, прокоментувавши висновок М. Наєнка: «Ситуація 20-х років сьогодні стає не менш актуальною, ніж у час свого постання. Тоді Україна і її література намагалися утвердити своє істинне обличчя в умовах поступового уярмлення свободи творчості і наукової роботи, а сьогодні це обличчя розмивається розгулом псевдосвободи. Тоді поняття «Україна» намагалися «прописати» у прокрустовому ложі радянських імперських амбіцій... Тепер виголошується ідея про повернення України в імперію «нового типу», від чого Україна як феномен не одержує ні найменшої духовної підтримки».

7. Поясніть своє ставлення до мотивів прочитаних поезій.

Як результат проведеної роботи засобами технологізації навчального процесу подаємо орієнтовний звіт цієї творчої групи студентів під час практичного заняття, презентований із використанням мультимедіа.

*Антиномія «свобода – неволя»*

20-ті роки в історії української літератури минулого століття відзначилися розмаїттям світоглядних систем і модерних постреалістичних течій, виявляли напружену боротьбу між ними за шляхи розвитку національного письменства. Це стосується й тогочасної поезії, про яку в літературознавстві склалося більш-менш виразне уявлення, зокрема, про школу київських «неокласиків», творчість яких, порівняно з традиційною лірикою, вирізнялася вишуканою версифікаційною технікою й високою культурою поетичного мовлення.

М. Драй-Хмара – поет, науковець, перекладач, публіцист. В історію українського письменства ввійшов насамперед як поет «неокласичного грона». У колі київських «неокласиків» посідав скромне місце, відзначався невеликою за обсягом поетичною продуктивністю (усього одна збірка «Проростень», 1926 року; збірки «Сонячні Марші» та «Залізний обрій» так і не було надруковано).

На початку ХХІ століття видавництвом «Наукова думка» (Київ, 2002 р.) опубліковано видання літературно-наукових досліджень М. Драй-Хмари, до якого увійшли наукові праці, раніше недоступні широкому загалові. Проблемні статті В. Зварича, Т. Іванюхи, Т. Квартник, О. Ляшенко, О. Томчука та ін. засвідчують увагу до поетикальних і компаративно значущих особливостей лірики митця. Однак естетична інтерпретація не вичерпує усіх проблемних аспектів, пов'язаних із лірикою цього автора, її поетикою, тому що достатньо не з'ясовано стилетвірні доміанти і провідні мотиви тематично-сміслової парадигми М. Драй-Хмари, специфіка його поетичної манери, новаторство та зв'язок із традицією.

Як відомо, стильові чинники і носії з їх «лексико-синтаксичними структурами та інтонаційно-звуковими особливостями» «несуть» на собі «стильову доміанту, що відчувається у процесі естетичного сприймання твору» [8, с. 656]. У низці праць чеського філолога, автора досліджень з поезики Я. Мукаржовського, розглянуто питання виникнення і функціонування доміантних образів. «Доміантою, – на думку вченого, – є той компонент твору, що урухомлює усі інші компоненти (актуалізовані та неактуалізовані) і визначає зв'язок між ними» [15, с. 329]. Відтак, доміанта надає поетичному творові єдності.

Розглядаючи доміанту на лінгвальному рівні, О. Бистрова покласифікувала доміанти за метою їхнього використання. Це «одиниці,

що беруть участь на асоціативному рівні і в алюзіях, утворюють стійкі прикмети авторського стилю» [1, с. 46]. Для розуміння механізму народження домінанти у поезиці М. Драй-Хмари важливе судження Е. Райса про «виразисте слово», що стає в нього «центром, довкруги якого організується строфа, як оправа ювелірного виробу довкола шляхетного каменя». На основі означеного дискурсу встановлено чинники, що визначили вибір поетом домінантного образу, сприяли його виникненню й оформленню. Це передусім актуалізація асоціативно-психологічного аспекту.

Домінантним у творчості М. Драй-Хмари є мотив становлення й розвитку особистості, а також, визначальний у «неокласичній» концепції – мотив мистецтва, високого призначення митця. Погляди поета на класичну спадщину, на роль поета в суспільстві сформувалися під впливом традицій вітчизняних теоретиків, зокрема, Г. Сковороди, за переконанням якого ніщо так не потребує такої внутрішньої свободи, як мистецтво: «неспорідненість вбиває художество». Така позиція натрапляла на спротив поширеної серед українського письменства, історично зумовленої практики, коли соціальна заангажованість вимагала від письменника бути іншим.

Поети «п'ятірного грона» розглядали долю митця в конкретній українській ситуації, вибудовуючи концепцію Поета («універсального митця»), що «формує свій неповторний світ, свій космос, виключно на духовних цінностях» [2, с. 133]. У спогадах Юрія Клена зазначено: «мета поета – дати те сильне, потужне слово, що, подібно Орфеевому співу, вміло б зачаровувати і звіра і камінь. Це [...] висока недосяжна ціль, яку повинен собі ставити поет: діяти на людські серця так, щоб з камінних вони ставали живими» [6, с. 35].

В інтерпретації М. Драй-Хмари доля митця мала свою специфіку, зумовлену несприятливими для справжньої творчості умовами більшовицького режиму. У записниках поета занотовано: «Але часи, часи! щоб ніхто й не посмів не то, щоб друкувати вільне слово, а навіть думати вільно! Для чого ж напружувати зголоднілі мізки, коли є готова система думання й філософування?» [4, с. 390]. Такі роздуми про роль мистецтва у суспільстві, про сутність митця, який прагне бути собою, вступаючи у конфлікт із суспільством, що вимагає від нього (митця) службової функції, хвилювали письменників різних епох.

Варто з'ясувати, як виявляються в поетичному просторі М. Драй-Хмари стиль думок і прагнень, стиль життєвого досвіду і світобачення. За умов літературної дискусії 1925–1928 років, порушувався принцип цілісності художньої ментальності поета, а отже, і його образного світу. Причину цього слід шукати в абсурдності становища митця, змушеного творити у тоталітарному суспільстві. Звідси й мотиви громадянського сумніву, духовної кризи та внутрішнього розпачу, що інколи виявляються через «дезорієнтацію на місцевості» (поезія «В село», 1925). М. Драй-Хмара використовує топос «шляху», нерозривно пов'язаного із літературними творами, у яких відображається процес шукання. Поезія набуває трагічно-реалістичного забарвлення (*«шляхів нема, немов хто витер, – а треба йти!»* [4, с. 82]). За аналогією утворена картина «На побережжі» (1924), де на пейзажний малюнок нашаровується психологізована метафора *«благословляють незримі руки / тих, в кого серце болить»* [4, с. 74] – і логічно замикаються на різкому зізнанні *«Я загубив дорогу»*. Маємо відповідні образи і картини, що передають ставлення автора до абсурдної, прикрашеної міленарними гаслами дійсності. У сучасному поетові суспільстві широко культивувалася теорія класово закомплексованої людської істоти і фантомної ідеї соціалістичного будівництва з усіма її атрибутами, запроваджувався одержавлений терор, утверджувалися поняття «кат», «в'язниця». У сонеті «Місто майбутнього» (1930) упадають в очі розходження між реальним та уявним, між явищем і об'єктом бажання. Егоїзм та намагання об'єднати людей залізом і кров'ю – ось характерні риси більшовицького режиму. Фінальні ж терцини сонета містять іронічний підтекст, що явно дисонував із дійсністю:

Кинджала не кривавить помста й зрада:

братерство тут – найвищий маєстат,

а можний розум – всеєдина влада [4, с. 124].

Витворена М. Драй-Хмарою модель радянського суспільства, заперечувала офіційний міф про «соціалістичні перетворення», а суцільна іронія забезпечила суміщення амбівалентних у контексті твору понять. За таких умов суспільного співжиття поет постав перед необхідністю піти на важкі компроміси із самим собою, до речі, як і більшість представників інтелектуальної еліти початку ХХ століття, що пережили моральні й фізичні тортури сталінської системи. Окремими поезіями

М. Драй-Хмара змушений був віддати данину часу, поступитися щойно запроваджуваним соцреалістичним догмам («Пісня комбайнерів», «Стахановець») або лавіювати у «сповненому глибинним сенсом і радістю житті» [4, с. 525]. Як ілюстрацію можна навести фрагмент поезії «Рушник»:

Жінко радянська, ти долі цієї страшної не знаєш:

Світ кровожерства, насильства і рабства загинув навіки.

Вільний, щасливий твій шлях у великій країні трудящих... [4].

Очевидно, поета обмежував стиль доби й він частково піддався нав'язаній порожнечі. У Відділі рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАНУ (Ф. 185) зберігається великий зошит оригінальних і перекладних творів М. Драй-Хмари. Серед них начерки віршів на актуальні суспільні теми: «Жовтень» (08.08.1934), «Карнавал» (1935), позначені авторськими кресленнями й замінами. У цих поезіях, головним чином, відбито марні намагання поета зняти емоційно-психологічний бар'єр між власним духовним світом і новою революційною дійсністю. Так, у поезії «Карнавал» магнетизм запалу і щастя вже набув традиційної форми свята:

Гримлять оркестрами сузір'я,

хвилює запах матіол –

з низин на золоті узгір'я

прямує юний комсомол... [4].

Достоту, вчувається фальш у такій веселості, досить промовистій на тлі спланованого радянським урядом голодомору та репресій. Вірші з другої рукописної книги М. Драй-Хмари «Сонячні марші» за зовнішньою простотою приховували тенденцію всезагального опрощення поезії та вимушених компромісів письменства, засвідчували трагічний шлях інтелігента – «шлях примирення, покірливого узгіднення з дійсністю» [3, с. 83].

Зі сказаного видно: світовідчуття М. Драй-Хмари, як і решти «неокласиків», характеризується роздвоєністю між прагненням гармонії та неприйняттям життєвих потворностей, зумовлюючи, крім реалістичних, типологічні для початку ХХ століття неоромантичні тенденції. На цьому ґрунті, певна річ, з'являються елементи символізму. Так поетичним утіленням антиномії «свобода – неволя» є алегоричний сонет «По кліті кований», датований 1929 роком. Образ леопарда, закутого в



клітку, асоціюється з творчою особистістю і її безталанням: «*пруча- тись, борсатись у путах суєти / і марити про рай, як Піко Мірандоля*» [4, с. 113]. Рай, вимріяний італійським філософом-гуманістом, потрак- товано прихистком усіх митців, істинною людською свободою. Підтекст прозорий – кожна людина від народження наділяється правом вільно обирати свій шлях, керуючись високоморальною системою цінностей, але на справжню волю (зокрема як свободу творчості) годі сподіватися у деперсоналізованому суспільстві. Ось чому митець змушений «*волочи- ти кайдани Атта Троля*» (ведмедя з однойменної поеми Г. Гейне).

Порівняно з попереднім твором зміст оригінальної поезії «Іспан- ська балада» (про астурійське повстання), що входить у свідомість реципієнта також в алегоричній формі, – значно глибший. Образи бика і тореадора, як експресивні за характером тропи, як тип струк- турно-змістової єдності – похідні від узагальнювального світообразу М. Драй-Хмари, зумовленого врешті-решт екзистенціальним самопо- чуттям поета в абсурдній ситуації того часу: «*Вже роги заревли – ос- танній смертний бій – / і люті вороги злились у грі страшній*» [4, с. 137]. Алегоричний код міфологеми «бою – змагання» можна дешифрувати таким чином: тореадор – митець, про якого М. Драй-Хмара не гово- рить прямо, тут достатньо короткого натяку («...з вітром воював, мов лицар той чудний»), щоб зродилася думка про творчу особистість, шу- кача прекрасного та ідеального в житті; бик – суспільство, яке, зреш- тою, карає митця за непевність. Таке розкодування може сприйматися спробою М. Драй-Хмари «вловити» собою плинну дійсність та іденти- фікувати себе з довкіллям.

Закономірно, історичні події в житті суспільства залишили помітний відбиток на художньому мисленні М. Драй-Хмари. Мотив «неволі» – «неприродного, болісного, нестерпного для людини стану» (Е. Соловей) втілено в табірних і тюремних віршах поета, що подають картини пси- хологічної суті ув'язнення як форми катування. Розкриваючи психічний стан в'язня, поет нерідко звертається до фольклорної стихії, зокрема у поезії «І знов обугленими сірниками», актуалізуючи образи «*калинно- во- го мосту*» – символу єднання земного і небесного світів, «*запряжених в шори «вороних» коней*». За своєю природою ці образи амбівалентні, наділяють відповідною подвійністю світовідчуття поета, котрий усві- домлює «нерозв'язність конфлікту», що породжує відчуття безвиході,

гіркоту близької загибелі. Усі образи: *«тюремний камінь»*, *«нездріманне око у «вовчку»*, *«клаптик неба, розп'ятий на ґратах»*, *«сумні сірі мури»*, що давлять, створюючи ілюзію мішка, – це тема затиснення і «відходу», що повністю належить до онтологічного порядку. Такий «межовий» стан ліричного героя зрозумілий: говорив ув'язнений поет, слова якого були наслідком глибокого шоку після власного арешту й розправ над українськими інтелігентами. Поезію було надіслано з концентраційного табору Нерега, 24 травня 1937 року, написано рік тому – в травні 1936 – у Лук'янівській в'язниці. Листи поета цього періоду сповнені розпачем і безнадією. Він передчував, що вирватися з неволі йому не судилося, проте він знайшов у собі силу духовного опору, мужність до кінця заперечувати обвинувачення. На той час М. Драй-Хмарі було 47 – межовий вік для українського поета (аналогія Т. Шевченко – В. Стус), а він ще й спромігся по-шевченківськи закликати:

О, вирвіть сонце з темних казематів –  
хай світлий день розвіє рабства ніч.

Єднайтеся ненависті завзятій:

ненависть – молот наш, єднання – міць [4].

Світ мистецтва стає єдиним прихистком і порятунком для творчої інтелігенції, перейнятої «деформаціями на терені національного життя» (Ю. Ковалів). Драй-хмарівська *ars poetica* відбита у поезіях *«Виходь на путь сувору і тверезу»* та *«Спустившись на саме дно копальні»*. Естетико-мистецьке кредо конденсовано виражають рядки: *«Ламай традицій віковічну скелю, / обтрушуй прах невольного життя»* [4, с. 131]. Ідейно-естетичні первні «філософії мистецтва» М. Драй-Хмари започатковано культурою античності, що засвідчує мотив прославлення духовної праці, органічно пов'язаний з «ідеєю поета-майстра, поета-ремісника», наприклад: *«Поете, поринай у вир буття... / Шліфуй, обточуй райдужний опал, / вкладай всю душу в дорогі клейноди, / для людства – це найвищий ідеал»* [4, с. 114]. Традиційним із погляду світової поезії, як наголошує Е. Соловей, стало усвідомлення життя як долі, призначення, талану. Тому не випадково у поезії М. Драй-Хмари домінує мотив: *«Я вму, / а те, у що я вірю, / залишиться / і житиме без мене – / напевно житиме!..»* [4, с. 158]. Така культурософська тенденція (акцент на моральності мистецтва) – типологічна для «неокласиків», слушно зауважила С. Павличко.

У результаті проведеного аналізу виявлено іманентну особливість української «неокласики», що полягає у специфічній увазі до суспільно-національних проблем, неприйнятті комуністичного терору. Антиномія «свобода – неволя» potrакована як сутнісна ознака духовного феномена, гуманістичний сенс якого пов'язано зі здатністю поета володіти собою, творити відповідно до власної природи. Ця здатність, як видно, поглиблює етичний кшталт митця, що залишається собою всупереч обставинам.

### **6. Висновки**

Проведене дослідження дало змогу встановити такі основні фактори технологізації формування читацької компетентності студентів-філологів у процесі вивчення поетичної творчості М. Драй-Хмари, як-от: 1) актуалізація принципів концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності технологізації підготовки фахівців; 2) опора на структуру читацької компетентності як наукову основу фахового навчання літератури; 3) інтеграція літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів; 4) формування інноваційної свідомості студентів під час засвоєння ними літературознавчих курсів; 5) поєднання традиційних та інноваційних систем організації навчально-виховного процесу; 6) моделювання розвитку читацької компетентності студентів засобами художнього твору на основі технологій проблемного навчання, групової роботи та локальної технології проблемно-стильового аналізу твору; 7) детальний опис поетапної процедури досягнення запланованої дидактичної мети.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проєктуванні конкретних навчальних моделей розвитку читацької компетентності студентів у процесі вивчення ними творів української літератури.

### **Список літератури:**

1. Бистрова О. О. Формотворчі функції домінантних образів: на матеріалі української та російської поезії : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Дрогобич : Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. І. Франка, 2000. 200 с.
2. Гальчук О. Микола Зеров і античність : навчальний посібник з історії української літератури. Київ : Київський інститут «Слов'янський університет», 2000. 192 с.

3. Домонтович В. Київський університет і становлення українського неокласицизму. *Народна творчість та етнографія*. 2000. № 4. С. 75–84.
4. Драй-Хмара М. Вибране / упор. Д. Паламарчука, Г. Кочура; передм. І. Дзюби. Київ : Дніпро, 1989. 542 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Київські неокласици / упор. В. Агеєва. Київ : Факт, 2003. 352 с.
7. Кудевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : Академія, 1997. 752 с.
9. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : СПД Богданова А. М., 2009. 404 с.
10. Мхитарян О., Любенко О., Руденко К. Формування методичної компетенції майбутніх фахівців-філологів засобами ІКТ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1(60). С. 211–217.
11. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 20.02.2021).
12. Родіонова І. Естетична платформа «неокласиків» у шкільній реценції. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наук. пр. Умань : УДПУ, 2020. Вип. 1(21). Ч. 2. С. 132–141.
13. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1 ТОВ, 2005. 404 с.
14. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
15. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. 633 с.
16. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

### References:

1. Bystrova O. O. (2000). *Formotvorchi funktsiji dominantnykh obraziv: na materiali ukrajinsjkoji ta rosijjsjkoji poeziji* [Formative functions of dominant images: on the material of Ukrainian and Russian poetry]. (PhD Thesis), Drohobych: Drohobych state Pedagogical University named after I. Franko.
2. Ghaljchuk O. (2000). *Mykola Zerov i antychnistj* [Nikolai Zerov and antiquity]. Kyiv: Kyiv Institute «Slavic University». (in Ukrainian)
3. Domontovych V. (2000). *Kyjivskij universytet i stanovlennja ukrajinsjkojho neoklasycyzmu* [Kyiv University and the formation of Ukrainian neoclassicism]. *Folk art and ethnography*, no. 4, pp. 75–84.

4. Draj-Khmara M. (1989). *Iybrane* [Selected]. Kyiv: Dnipro. (in Ukrainian)
5. Kremenj V. Gh. (Eds). (2008). *Encyklopedija osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Khrinkom Inter. (in Ukrainian)
6. Aghejeva V. (Ed). (2003). *Kyjivsjki neoklasyky* [Kyiv neoclassic]. Kyiv: Fakt. (in Ukrainian)
7. Kucevol O. M. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti majbutnikh uchyteliv literatury* [Theoretical and methodological bases of development of creativity of future teachers of literature]. Vinnytsia: Ghlobus-Pres. (in Ukrainian)
8. Ghrom'jak R. T., Kovaliva Ju. I., Teremka V. I. (Eds). (1997). *Literaturo-znavchyy slovnyk-dovidnyk* [Literary dictionary-reference book]. Kyiv: Akademija. (in Ukrainian)
9. Lokshyna O. I. (2009). *Zmist shkilnoji osvity v krajinakh Jevropejskogho Sojuzu: teorija i praktyka (drugha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [The content of school education in the European Union: theory and practice (second half – early art.)]. Kyiv: SPD Boghdanova A. M. (in Ukrainian)
10. Mkhytaryan O., Ljubenko O., Rudenko K. (2018). Formuvannja metodychnoji kompetenciji majbutnikh fakhivciv-filoghiv zasobamy IKT [Formation of methodological competence of future philologists by means of ICT]. T. Stepanova (Eds.), *Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after V. O. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences*, no. 1(60), pp. 211–217. Mykolaiv: MNU named after V. O. Sukhomlinsky. (in Ukrainian)
11. Nova ukrainsjka shkola: konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/koncepcziya.pdf> (accessed 20 February 2021).
12. Rodionova I. (2020). Estetychna platforma «neoklasyky» u shkilnij receptiji [Aesthetic platform of «neoclassics» in the school reception]. *Problems of modern teacher training*, vol. 1(21), ch. 2, pp. 132–141. Uman: UDPU. (in Ukrainian)
13. Semenogh O. M. (2005). *Profesijna pidgotovka majbutnikh uchyteliv ukrajinsjkoji movy i literatury* [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]. Sumy: Mriya-1 TOV. (in Ukrainian)
14. Sytchenko A. L. (2004). *Navchaljno-tekhnologhichna koncepcija literaturnogho analizu: monoghrafija* [Navchaljno-tekhnologhichna koncepcija literaturnogho analizu]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)
15. Zubrycjka M. (Ed). (1996). *Slovo. Znak. Dyskurs. Antologhija svitovoji literaturno-krytychnoji dumky XX st.* [Word. Sign. Discourse. Anthology of world literary and critical thought of the twentieth century]. Lviv: Litopys. (in Ukrainian)
16. Jacenko T. O. (2016). *Tendenciji rozvytku metodyky navchannja ukrajinsjkoji literatury v zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladakh (drugha polovyna XX – pochatok XXI stolittja)* [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv: Pedagoghichna dumka. (in Ukrainian)