

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Історико-філологічний факультет

Кафедра української та зарубіжної літератур

Кваліфікаційна робота магістра
МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІРИКИ В
ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ НА ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ДІАЛОГІЧНИХ
ЗАСАДАХ

Виконала: здобувачка
освітнього ступеня магістра
заочної форми навчання
ОПП «Середня освіта (Українська мова і література.
Зарубіжна література)»
спеціальності 014 Середня освіта
предметної спеціальності 014.01 Середня освіта
(Українська мова і література)
(шифр, назва спеціальності)
Коваленко Галина

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент
Бандура Тетяна Йосипівна
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ I. Екзистенційно-діалогічні засади вивчення сучасної української лірики в профільній школі: до проблеми рецепції.....	6
1.1. Діалогічний аспект тлумачення й аналізу ліричного твору учнями профільної школи.....	6
1.2. Екзистенційна зумовленість герменевтичного аналізу на уроках вивчення сучасної української лірики.....	18
Розділ II. Інноваційна методика вивчення сучасної української лірики на екзистенційно-діалогічних засадах у профільній школі.....	33
2.1. Герменевтичний аналіз лірики в аспекті діалогічної дихотомії поет/читач на уроках літератури.....	33
2.2. Інноваційні технології вивчення сучасної української лірики в контексті екзистенційно-діалогічної парадигми шкільного аналізу твору.....	39
2.3. Експериментальна робота з реалізації екзистенційно-діалогічної моделі шкільного аналізу ліричного твору.....	47
Висновки.....	57
Список використаних джерел.....	59
Додатки.....	64

ВСТУП

Актуальність теми магістерської роботи. Сучасна українська освіта перебуває в процесі концептуального оновлення, що зумовлено імплементацією особистісно орієнтованої парадигми навчання та компетентнісного підходу. Профільна школа як модель старшої школи передбачає поглиблене вивчення літератури з орієнтацією на розвиток критичного мислення, естетичної компетентності та ціннісних орієнтацій учнів. У цьому контексті особливої актуальності набуває розробка інноваційних методик вивчення сучасної української лірики, здатних забезпечити глибинне розуміння художнього тексту та формування читацької культури старшокласників.

Вивчення сучасної української лірики в профільній школі постає як особливо складне завдання, оскільки потребує врахування специфіки ліричного роду літератури, особливостей сучасного поетичного дискурсу та психологічних характеристик старшого шкільного віку. Традиційні методики літературної освіти, зорієнтовані переважно на історико-літературний та структурно-семантичний аналіз, не завжди спроможні забезпечити повноцінний діалог читача з ліричним текстом, виявити його екзистенційні смисли та актуалізувати особистісний досвід учнів.

Екзистенційно-діалогічний підхід до вивчення лірики ґрунтується на визнанні цінності особистісного переживання, суб'єктивного досвіду та автентичного діалогу з художнім текстом. Екзистенційна зумовленість передбачає звернення до межових питань буття, самоідентифікації, свободи вибору, що є особливо важливим у роботі зі старшокласниками, які перебувають на етапі активного світоглядного самовизначення. Діалогічність як методологічний принцип дозволяє реалізувати суб'єкт-об'єктну взаємодію в системі «автор – текст – читач», де кожен учасник комунікації постає як рівноправний творець смислів.

Мета дослідження – дослідити та експериментально перевірити систему інноваційних методів вивчення сучасної української лірики в профільній школі на екзистенційно-діалогічних засадах.

Для досягнення мети ставимо перед собою такі **завдання**:

- 1) дослідити теоретико-методологічні засади екзистенційно-діалогічного підходу до вивчення лірики в профільній школі;
- 2) обґрунтувати діалогічний аспект тлумачення й аналізу ліричного твору учнями профільної школи;
- 3) виявити екзистенційну зумовленість герменевтичного аналізу на уроках вивчення сучасної української лірики;
- 4) розробити методику герменевтичного аналізу лірики в аспекті діалогічної дихотомії поет/читач;
- 5) визначити та апробувати інноваційні технології вивчення сучасної української лірики в контексті екзистенційно-діалогічної парадигми шкільного аналізу;
- б) експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної системи вивчення сучасної української лірики на екзистенційно-діалогічних засадах.

Об'єкт дослідження – інноваційна методика вивчення сучасної української лірики в профільній школі.

Предмет дослідження – екзистенційно-діалогічні засади вивчення сучасної української лірики в 10-11 класах.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс таких **методів дослідження**: метод аналізу для огляду й осмислення філософської, психолого-педагогічної, літературознавчої та методичної літератури з проблеми дослідження; систематизація й узагальнення теоретичних положень для визначення методологічних засад дослідження; метод моделювання для формування методичної системи вивчення сучасної української лірики; методи спостереження та експерименту для експериментальної роботи з дослідження ефективності запропонованої методичної системи вивчення сучасної української лірики на екзистенційно-діалогічних засадах.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що розроблено та науково обґрунтовано цілісну методичну систему вивчення сучасної української лірики

в профільній школі на екзистенційно-діалогічних засадах; визначено теоретико-методологічні основи екзистенційно-діалогічного підходу до аналізу ліричного твору в старших класах; удосконалено методику герменевтичного аналізу лірики з урахуванням дихотомії поет/читач; виявлено ефективні методичні прийоми організації читацької рецепції сучасної української лірики.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Одеського ліцею № 73 Одеської міської ради.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю використання розроблених методичних матеріалів у практиці роботи вчителів української літератури в профільній школі, у викладанні курсів методики навчання української літератури у ЗССО. Розроблені методичні рекомендації, система уроків та дидактичні матеріали можуть бути впроваджені в навчальний процес профільних шкіл.

Апробація результатів дослідження. Результати роботи апробовані в доповіді на Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції з проблем вищої освіти «Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень» (24-25 квітня 2025 р.).

Результати дослідження опубліковано:

Коваленко Г. Екзистенційно-діалогічні засади вивчення сучасної української лірики в профільній школі. *Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень*. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. Вип. 3. С. 62-71.

Прокопенко Л.І., Коваленко Г. Національно-культурна специфіка колірною оформлення реклами в лінгводидактичному розгляді. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Пріоритетні напрями філологічних, лінгводидактичних і соціальнокомунікаційних досліджень»*. Херсон, 2024. С. 368-372.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ I. ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ДІАЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКО ЛІРИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: ДО ПРОБЛЕМИ РЕЦЕПЦІЇ

1.1. Діалогічний аспект тлумачення й аналізу ліричного твору учнями профільної школи

Проблема діалогічності в літературній освіті набуває особливої актуальності в контексті сучасних педагогічних тенденцій, орієнтованих на суб'єкт-об'єктну взаємодію, визнання унікальності кожного учасника освітнього процесу та формування активної читацької позиції. Діалогічний підхід до вивчення літератури, зокрема лірики, передбачає відмову від монологічного викладу готових інтерпретацій та створення умов для повноцінного спілкування читача з текстом, автором, іншими читачами. У профільній школі, де учні мають достатній рівень літературної підготовки та психологічної зрілості для глибинного осмислення художніх творів, діалогічність постає не лише як методичний прийом, а як фундаментальний принцип організації всього процесу літературної освіти.

Теоретичні основи діалогічності як філософської та культурологічної категорії закладені в працях видатних мислителів ХХ століття. Філософія діалогу Мартіна Бубера додає іншого виміру розумінню діалогічності в освітньому контексті. М. Бубер у праці «Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням» розрізняє два типи ставлення до світу: «Я-Воно» та «Я-Ти». Перший тип характеризується об'єктним, утилітарним ставленням, коли інший сприймається як засіб для досягнення мети. Другий тип передбачає справжню зустріч, взаємне визнання, відкритість і відповідальність. Застосовуючи цю дихотомію до ситуації читання літератури, можна говорити про два принципово різні способи взаємодії з текстом. Ставлення «Я-Воно» реалізується тоді, коли текст сприймається лише як джерело інформації, об'єкт для формального аналізу, матеріал для виконання навчального завдання. Натомість ставлення «Я-Ти» передбачає справжню зустріч читача з художнім світом, коли текст постає як

жива істота, здатна промовляти до читача, викликати відгук його душі, ставити екзистенційно значущі питання. Саме такий тип взаємодії має бути метою вивчення лірики в профільній школі» [7, с. 38].

Герменевтична традиція, представлена роботами Ганса-Георга Гадамера, також вносить важливий вклад у розуміння діалогічної природи інтерпретації художніх текстів. Г.-Г. Гадамер у праці «Між феноменологією та діалектикою» розглядає розуміння як діалогічний процес, у якому «горизонт читача зливається з горизонтом тексту, породжуючи нову смислову цілісність. При цьому читач не просто реконструює авторський задум, а створює власну інтерпретацію, зумовлену його історичною, культурною та особистісною ситуацією. Принцип герменевтичного кола, згідно з яким розуміння частини неможливе без розуміння цілого, а розуміння цілого передбачає розуміння частин, відображає діалектичну природу діалогу з текстом, його рух від передрозуміння до глибшого осягнення смислу через постійне співвіднесення деталей і загальної концепції твору» [9, с. 68].

У контексті літературознавства проблема діалогічності набуває специфічних форм вираження. Рецептивна естетика, розроблена представником Констанцької школи Гансом Робертом Яуссом, зосередилася на ролі читача в конституванні художнього твору. Якщо традиційне літературознавство концентрувалося на авторі та тексті, то рецептивна естетика поставила в центр уваги читача як рівноправного учасника літературного процесу. Г. Яусс у статті «Естетичний досвід і літературна герменевтика» запровадив поняття «горизонту очікувань» читача, який формується попереднім естетичним досвідом, культурним контекстом, системою жанрових конвенцій. Зустріч цього горизонту очікувань з конкретним текстом може призводити до його підтвердження або руйнування, що й становить естетичний досвід читання» [50, с. 371].

Ці теоретичні положення мають безпосереднє значення для методики вивчення лірики в профільній школі. Лірика як рід літератури характеризується особливою діалогічною природою. На відміну від епосу з його розгорнутою об'єктивованою картиною світу або драми з її конфліктною взаємодією

персонажів, лірика являє собою безпосереднє вираження внутрішнього світу ліричного суб'єкта. Проте ця суб'єктивність парадоксальним чином передбачає діалогічність. Ліричний монолог, навіть якщо він формально не адресований конкретному співрозмовнику, завжди орієнтований на іншого, на можливого читача, здатного відгукнутися на виражене переживання. Ліричне висловлювання конститується як звернення до читача, навіть якщо це звернення імпліцитне, приховане в самій структурі твору.

Н. Астрахан у своїх дослідженнях поетики, зокрема, у праці «Діалогічність літературного твору як методологічна проблема», показав, що «діалогічність є конститутивною ознакою ліричного твору. Лірична комунікація передбачає встановлення особливих відносин між автором і читачем, заснованих на емоційному співпереживанні, естетичному спів-творенні. Ліричний суб'єкт промовляє до читача мовою почуттів, образів, ритмів, створюючи особливу атмосферу довірливої інтимності, в якій стає можливим обмін глибинними екзистенційними смислами. Читач лірики запрошується не просто сприйняти повідомлення про певний стан або переживання, а пережити цей стан разом із ліричним суб'єктом, зробити його частиною власного досвіду, відгукнутися власним переживанням» [1, с. 44].

У спеціалізованій школі, де учні мають розвинену здатність до рефлексії та критичного мислення, діалогічний характер ліричного аналізу може реалізуватися на різних рівнях. Перший рівень стосується діалогу між ліричним суб'єктом та читачем-учнем. Цей діалог передбачає не лише інтелектуальне розуміння змісту твору, а й емоційну реакцію, здатність до співпереживання, готовність разом переживати стани, почуття та думки ліричного героя. Учні спеціалізованих класів вже мають достатній життєвий досвід та емоційну зрілість, щоб співвідносити світ ліричного твору зі своїм внутрішнім світом, знаходити точки дотику та відкривати нові грані власного досвіду крізь призму поетичного слова. Другий рівень діалогічності стосується взаємодії різних інтерпретацій твору. У класній дискусії, коли учні діляться своїм розумінням вірша, народжується поліфонія значень, яка збагачує сприйняття кожного

учасника дискусії. Водночас важливо, щоб кожна інтерпретація поважалася як внутрішньо цінна позиція, а не оцінювалася з точки зору відповідності єдино правильної моделі. Учитель у такій ситуації виступає не як носій істини в останній інстанції, а як посередник діалогу, який допомагає учням глибше осмислити власні інтерпретації, знайти для них текстове обґрунтування та побачити альтернативні можливості читання.

У статті «Психолого-педагогічні аспекти вивчення літератури як мистецтва слова у профільній школі» Н. Головченко вказує на те, що «діалогічний підхід набуває особливого значення в контексті специфіки профільної освіти» [12, с. 114]. Профільна школа передбачає поглиблене вивчення обраної освітньої галузі, що у випадку філологічного профілю означає серйозну літературну підготовку учнів, розвиток їхніх аналітичних здібностей, формування дослідницьких компетенцій. Студенти профільних класів повинні не лише читати та емоційно сприймати літературні твори, а й осмислювати їх у широкому теоретичному та культурному контексті, володіти інструментами літературного аналізу, бути здатними до самостійної інтерпретаційної діяльності.

Діалогічний підхід до вивчення лірики у спеціалізованій школі вимагає переосмислення ролі вчителя в освітньому процесі. Традиційна модель, де вчитель виступає як перекладач готових знань та інтерпретацій, а учень – як пасивний реципієнт цих знань, суперечить самій сутності діалогічності. Натомість потрібна модель, в якій вчитель постає як організатор діалогічного простору, посередник між текстом і читачами, співучасник спільного пошуку смислів. Це не означає відмову від авторитету вчителя або нівелювання значення його професійної компетентності. Навпаки, організація справжнього діалогу вимагає від вчителя глибоких знань предмета, володіння різними інтерпретаційними стратегіями, розуміння психологічних особливостей учнів, вміння створювати атмосферу довіри та інтелектуальної свободи. Психологічні особливості старшого шкільного віку створюють сприятливі умови для реалізації діалогічного підходу до вивчення лірики. Старшокласники перебувають на етапі активного світоглядного самовизначення, формування

власної ідентичності, пошуку відповідей на екзистенційні питання про сенс життя, кохання, смерть, свободу, відповідальність. Саме ці теми часто стають центральними в ліричній поезії, що робить її особливо близькою для старшокласників. Юнацький максималізм, підвищена емоційність, здатність до глибоких переживань створюють особливу чутливість до поетичного слова. Водночас розвинене абстрактне мислення, здатність до рефлексії та самоаналізу дозволяють їм не зупинятися на емоційному сприйнятті, а переходити до змістовного аналізу, виявлення складних смислових зв'язків, співвіднесення художнього світу твору з власним досвідом та культурним контекстом.

Дослідниця Т. Яценко у статті «Екзистенціальні особливості поглибленого вивчення української літератури в умовах профільного навчання» показала, що «саме в підлітковий період формується здатність до рефлексивного мислення, осмислення власних психічних процесів, усвідомлення себе як унікальної особистості. Ця здатність до рефлексії є необхідною умовою для діалогічного читання лірики, оскільки передбачає не просто безпосереднє переживання, а й усвідомлення цього переживання, його вербалізацію, співвіднесення з переживаннями, вираженими в поетичному тексті» [51, с. 22].

Діалогічний характер читання лірики передбачає активну позицію читача, його готовність до співтворчості з автором. У своїх працях з герменевтики Поль Рікер розвивав ідею про те, що текст відкривається читачеві тією мірою, якою читач відкривається тексту. Це означає, що глибина розуміння залежить не лише від складності самого тексту чи рівня освіти читача, а й від його внутрішньої готовності до діалогу, здатності ставити запитання тексту та дозволяти тексту ставити запитання йому. Для учнів спеціалізованої школи важливо усвідомлювати, що читання лірики – це не пасивне споживання готових значень, а творчий процес, у якому народжується нове розуміння не лише твору, а й самого себе.

Методична реалізація діалогічного підходу на уроках з вивчення лірики може відбуватися через різні форми роботи. Евристична бесіда як класична форма діалогічного навчання набуває нового звучання в контексті аналізу

поетичних текстів. На відміну від репродуктивного опитування, де вчитель очікує відтворення раніше відомої інформації, евристична бесіда передбачає спільний пошук відповідей на проблемні питання, для яких немає єдиного правильного рішення. Обговорюючи ліричний твір, учні можуть досліджувати різні інтерпретаційні можливості, зважувати аргументи на користь того чи іншого варіанту прочитання, знаходити підтвердження або спростування своїх гіпотез у тексті.

Групові форми роботи створюють особливо сприятливе середовище для діалогічної взаємодії. Коли учні обговорюють вірш у невеликих групах, аналізують його образну систему, ритм, інтонацію, виникає природна ситуація для обміну ідеями, зіткнення різних точок зору та взаємозбагачення інтерпретацій. У цьому випадку діалог відбувається не лише між учнями, а й у свідомості кожного з них, оскільки думки, почуті іншими, змушують їх переосмислити власні початкові враження, шукати нові аргументи та поглибити свій аналіз. Важливо, щоб вчитель створив атмосферу, в якій кожна думка цінується, а помилка сприймається не як невдача, а як можливість для спільного пошуку кращого розуміння.

Інтерпретативна дискусія як спеціально організована форма діалогічної взаємодії передбачає зіткнення різних, часом протилежних інтерпретацій одного й того ж твору. Така дискусія може бути побудована навколо ключових питань: який емоційний тон вірша – світлий чи трагічний? Як співвідносяться різні образи в композиційній структурі? Яке слово є смисловим центром тексту? Студенти вчаться не лише висловлювати власну думку, а й обґрунтовувати її посиланнями на конкретні елементи тексту, використовувати літературну термінологію, враховувати контраргументи опонентів, коригувати свою позицію під впливом нових аргументів або захищати її, знаходячи додаткове підтвердження в тексті.

В. Уліщенко у статті «Емоційно-ціннісний діалог під час вивчення ліричних творів» вказує на те, що порівняльний аналіз як методичний прийом також реалізує діалогічний принцип, але в іншій площині – як діалог між текстами.

Порівнюючи інтерпретації однієї й тієї ж теми різними поетами, студенти бачать різноманітність художніх рішень, унікальність авторських голосів та різні способи поетичного опанування реальності. Порівняння може стосуватися творів різних епох, що дозволяє простежити діалог культур, зміну естетичних парадигм, трансформацію поетичної мови. Оригінал і переклад також можуть бути порівняні, що розкриває проблему міжкультурної комунікації, специфіку поетичного слова, можливості та межі перекладу як діалогічної практики.

Творчі форми роботи – написання власних інтерпретаційних есеїв, створення альтернативних варіантів розвитку ліричного сюжету, стилізація, пародія – також реалізують діалогічний принцип через практичне входження в авторську позицію, спробу зрозуміти механізми породження поетичного сенсу зсередини. Коли студент намагається написати вірш у стилі певного поета або створити продовження ліричного фрагмента, він глибше осмислює специфіку поетичної мови, індивідуальність автора, складність творчого процесу. Така діяльність перетворює читача на співавтора, руйнує межу між рецепцією та продукцією тексту, актуалізує творчий потенціал особистості.

У зазначеній вище статті В. Уліщенко пише і про те, що «діалогічний підхід набуває особливого значення у вивченні сучасної української лірики, яка характеризується експерименталізмом, множинністю стилістичних напрямків та тематичним різноманіттям» [44, с. 18]. Сучасні українські поети активно працюють з різними традиціями – класичними, модерністськими, постмодерністськими, створюють складні інтертекстуальні конструкції, експериментують з формою, мовою та способами вираження ліричного сюжету. Ця складність і багат шаровість вимагають від читача особливої підготовки, здатності розпізнавати культурні коди, розуміти гру з літературними умовностями, бути відкритим до нестандартних художніх рішень.

Сучасна лірика часто порушує актуальні питання, що безпосередньо стосуються життя старшокласників – питання ідентичності, свободи, соціальної справедливості, екологічної кризи, технологічного прогресу. Така тематична близькість створює природну основу для діалогу між поетичним текстом та

учнем-читачем. Вірш про перебування себе в епоху глобалізації, про складність міжособистісних стосунків у цифрову епоху, про травматичний досвід війни чи про красу природи, що зникає, може глибоко резонувати з власним досвідом та роздумами старшокласників, стати поштовхом до осмислення власного досвіду, артикуляції власної позиції.

Діалогічне читання сучасної української лірики також передбачає готовність до зустрічі з незвичайним, тим, що може не відповідати звичним естетичним очікуванням. Багато сучасних поетів свідомо порушують традиційні канони, експериментують із синтаксисом, використовують нетрадиційні образи, поєднують високе та низьке, ліричне та іронічне. Така естетика може спочатку викликати нерозуміння або навіть неприйняття у учнів, звичних до класичної поезії. Завдання вчителя – допомогти учням побачити в цій незвичайності не абсурд чи бажання шокувати, а пошук нових засобів вираження сучасної чутливості, спробу знайти адекватну мову для опису складного, суперечливого, фрагментарного досвіду сучасної людини.

Діалог із сучасною лірикою також вимагає включення в обговорення ширшого контексту – історичного, культурного, соціального. Розуміння умов, за яких створювався твір, які події передували його появі, з якими культурними явищами він вступає в діалог, допомагає глибше зрозуміти його зміст. Водночас важливо уникати редукціонізму, коли твір зводиться лише до відображення певних зовнішніх обставин. Контекст повинен розширювати горизонт інтерпретації, а не звужувати його до єдино можливого прочитання.

Г. Токмань у статті «Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі» пише: «Реалізація діалогічного підходу до вивчення лірики в спеціалізованій школі також передбачає врахування різних рівнів діалогічності, які можуть бути присутніми в самій структурі ліричного твору» [39, с. 55]. Багато поетичних текстів побудовані як діалог або містять діалогічні елементи. Це може бути явний діалог між персонажами, діалог ліричного героя з самим собою, діалог з адресатом вірша, діалог з Богом, природою, минулим чи майбутнім. Розпізнавання цих

внутрішньотекстових діалогічних структур допомагає глибше зрозуміти специфіку ліричного висловлювання, побачити множинність голосів навіть там, де формально присутній лише один промовець. Особливої уваги заслуговує феномен внутрішнього діалогізму, коли в межах одного ліричного висловлювання чути різні, часом суперечливі, голоси. Це може виражатися через зміну інтонацій, використання різних мовних реєстрів, введення чужого слова через цитати чи алюзії, іронічне дистанціювання від власних висловлювань. Сучасна українська лірика особливо активно використовує такі прийоми, створюючи складну поліфонічну структуру, де авторська позиція не дається безпосередньо, а розкривається через взаємодію різних голосів та точок зору.

Діалогічний аналіз ліричного твору неможливий без уваги до його формальних ознак – ритму, рими, звукозапису, метафори, синтаксису. Однак ці елементи слід розглядати не як самодостатні технічні прийоми, а як засоби вираження сенсу, як матеріальне втілення того досвіду, який поет прагне донести до читача. Ритм вірша не просто організовує звуковий потік, а створює певний емоційний тон, впливає на сприйняття, резонує з внутрішніми ритмами читача. Метафора – це не просто декоративний елемент, а спосіб мислення, форма пізнання дійсності через встановлення несподіваних зв'язків між явищами. Звукозапис не обмежується естетичною функцією, а може нести глибокий смисловий та емоційний заряд. Розуміння цього вимагає від учнів здатності до синтетичного сприйняття твору, коли форма та зміст не протиставляються одне одному, а сприймаються як нерозривна єдність. Діалог з поетичним текстом має відбуватися на всіх рівнях – від безпосередньої емоційної реакції на звучання вірша до інтелектуального розуміння його філософської проблематики, від уваги до окремого слова чи образу до осмислення цілісної художньої концепції. Учні спеціалізованої школи, володіючи необхідним літературним інструментарієм, можуть здійснювати такий багаторівневий аналіз, не втрачаючи безпосередності сприйняття, здатності проживати емоційний досвід. Важливим компонентом діалогічного підходу є усвідомлення історичної динаміки значень, того факту, що один і той самий текст може бути прочитаний по-різному в різні епохи,

різними поколіннями читачів та представниками різних культур. Класичні твори української лірики, що входять до шкільної програми, мають багату історію інтерпретацій, і знайомство з цією історією може стати важливим елементом освітнього діалогу. Учні можуть порівняти, як той самий вірш Шевченка чи Франка сприймали сучасники поетів, як його інтерпретували радянські літературні критики, як його читали сучасні дослідники. Це допомагає побачити відносність будь-якої інтерпретації, зрозуміти, що розуміння завжди історично обумовлене, залежить від культурного контексту, ідеологічних установок та естетичних уподобань епохи.

Водночас така історична перспектива не повинна призводити до релятивізму, до ідеї, що всі інтерпретації мають рівну цінність і немає критеріїв оцінки їхньої адекватності. Діалогічний підхід передбачає відповідальність інтерпретатора перед текстом, необхідність обґрунтовувати свої інтерпретації конкретними текстовими даними, враховувати всю сукупність елементів твору, а не лише ті, що підтверджують раніше прийняту концепцію. Студенти повинні навчитися розрізняти обґрунтовані інтерпретації, що базуються на ретельному аналізі тексту та враховують його контекст, та довільні фантазії, що використовують текст лише як привід для проектування власних ідей.

В. Уліщенко у статті «Емоційно-ціннісний діалог під час вивчення ліричних творів» зазначає, що «особливу роль у діалогічному вивченні лірики відіграє робота з так званими складними або темними текстами, які нелегко читати, вимагають зусиль, багаторазового перечитування та доступу до додаткової інформації» [44, с. 17]. Сучасна українська поезія рясніє такими текстами, які можуть здатися незрозумілими або навіть безглуздими при першому знайомстві. Натомість діалогічний підхід розглядає цю складність не як перешкоду, а як виклик, запрошення до інтелектуальної пригоди, можливість розвитку інтерпретаційних навичок. Спільна робота над складним текстом, коли учні разом розплутують клубок образів, шукають ключі до розуміння, висувають і перевіряють гіпотези, може стати захопливим інтелектуальним досвідом, що

приносить справжнє задоволення від подолання труднощів і досягнення розуміння»

У праці «Методика навчання української і зарубіжної літератури: самостійна робота студента» Г. Токмань зазначає: «Водночас важливо створити в класі атмосферу, де не соромно визнавати непорозуміння, де можна відкрито говорити про свої труднощі в роботі з текстом» [42, с. 26]. Часто учні, особливо в спеціалізованих класах з високими академічними вимогами, бояться здатися некомпетентними та воліють мовчати, коли щось незрозуміло. Діалогічний підхід передбачає, що непорозуміння є нормальною частиною процесу читання, особливо коли йдеться про складні сучасні тексти. Більше того, усвідомлення непорозуміння, здатність формулювати, що саме викликає труднощі, є важливим кроком на шляху до розуміння. Вчитель може моделювати таку поведінку, відкрито розповідаючи про власні труднощі в роботі з певними текстами, демонструючи стратегії подолання цих труднощів. Діалогічний характер вивчення лірики також передбачає вихід за межі тексту, включаючи в дискусію біографічний, культурний та соціальний контекст. Знання про життя поета, про історичні обставини створення твору, про літературний процес епохи можуть значно збагатити розуміння. Однак важливо уникати спрощеного біографічного підходу, коли твір зводиться до простої ілюстрації життєвих подій автора. Біографічний контекст має допомогти побачити можливі смислові перспективи тексту, а не нав'язувати єдино правильну інтерпретацію. Наприклад, знання того, що певний вірш був написаний у період депресії поета, може допомогти зрозуміти його емоційний тон, але не скасовує інших рівнів значення, які можуть виходити далеко за межі особистого досвіду автора.

Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації діалогічного підходу до вивчення лірики. Онлайн-платформи для обговорення літератури, блоги, форуми, соціальні мережі створюють простори, де студенти можуть продовжувати діалог про прочитані твори поза межами класної кімнати. Можливість залишати коментарі до віршів, розміщених в електронному вигляді, створювати мультимедійні інтерпретації, що поєднують текст, зображення,

музику, відео, розширює палітру виразних засобів для артикуляції власного розуміння. Водночас важливо, щоб використання технологій не ставало самоціллю, а навпаки, служило поглибленню діалогу з текстом та між читачами.

Питання оцінювання в контексті діалогічного підходу заслуговує на особливу увагу. Традиційна система оцінювання, орієнтована на перевірку знань фактів та відтворення канонічних інтерпретацій, суперечить духу діалогічності. Якщо ми визнаємо множинність можливих прочитань, цінність особистого зворотного зв'язку, важливість власної інтерпретації, то як ми можемо оцінити правильність чи неправильність такої інтерпретації? Рішення полягає в перенесенні акценту з оцінювання результату на оцінювання процесу, з перевірки знань на оцінювання навичок та компетенцій. Важливими критеріями є здатність студента обґрунтувати свою інтерпретацію посиланнями на текст, вміння використовувати літературні засоби, глибина аналізу, оригінальність підходу, готовність до діалогу з іншими точками зору.

Також Г. Токмань зазначає: «Портфоліо як форма альтернативного оцінювання особливо добре підходить для діалогічного підходу до вивчення поезії. Збираючи свої інтерпретаційні есе, рефлексивні тексти та творчі роботи в портфоліо, студент створює індивідуальну траєкторію свого розвитку як читача поезії. Це дозволяє йому бачити динаміку, відстежувати, як змінюється глибина розуміння, як розширюється інтерпретаційний інструментарій та як формується його власний читацький смак. Вчитель виступає не як суддя, який виносить вирок, а як порадник, який допомагає студенту усвідомити свої досягнення та напрямки для подальшого розвитку» [42, с. 41].

Рефлексія як необхідний компонент діалогічного навчання передбачає, що студенти не просто читають та аналізують вірші, а й осмислюють сам процес читання та аналізу. Що допомагає мені зрозуміти вірш? Які стратегії я використовую, коли стикаюся з незрозумілим текстом? Як змінилося моє розуміння після обговорення в класі? Чому мені подобається чи не подобається певний вірш? Які цінності, переконання та досвід впливають на моє сприйняття? Такі питання допомагають студентам усвідомити себе як активних читачів,

зрозуміти механізми власного сприйняття, побачити зв'язок між читанням літератури та життям.

Діалогічний підхід до вивчення лірики у спеціалізованій школі має також освітній вимір. Здатність до діалогу – це не лише навичка читання текстів, а й важлива життєва компетенція. Здатність слухати інших, поважати іншу точку зору, аргументовано захищати власну позицію, залишаючись відкритим до переконань, бачити складність і неоднозначність будь-якої проблеми – все це якості, що формуються в процесі діалогічного читання та обговорення літератури і які потім стають важливими в інших сферах життя. У сучасному світі, де часто домінує агресивна полеміка, нетерпимість до інакшості та бажання нав'язати єдину правильну точку зору, досвід справжнього діалогу, отриманий на уроках літератури, може стати важливою протиотрутою, способом виховання толерантності, критичного мислення та інтелектуальної чесності.

Отже, діалогічний підхід до тлумачення й аналізу ліричного твору в профільній школі ґрунтується на визнанні активної ролі читача в конституюванні художнього смислу, на розумінні читання як творчого процесу співавторства з поетом, як зустрічі двох свідомостей, у якій народжуються нові смисли. Методична реалізація діалогічного підходу передбачає використання різноманітних форм роботи – евристичної бесіди, інтерпретаційної дискусії, групового аналізу, творчих завдань, що стимулюють активність учнів, заохочують множинність інтерпретацій, створюють атмосферу інтелектуальної свободи і взаємної поваги.

1.2. Екзистенційна зумовленість герменевтичного аналізу на уроках вивчення сучасної української лірики

Екзистенційний підхід до вивчення літератури посідає особливе місце в системі сучасної літературної освіти, оскільки спрямований на досягнення глибинних основ людського буття через призму художнього слова. Екзистенційна зумовленість герменевтичного аналізу лірики в профільній школі

передбачає звернення до межових питань існування людини, її місця у світі, свободи вибору, відповідальності, самотності, любові, смерті – тих тем, які становлять сутнісне ядро і філософії екзистенціалізму, і ліричної поезії як роду літератури. Сучасна українська лірика, з її філософською насиченістю, увагою до внутрішнього світу особистості, пошуками ідентичності та смислу, виявляється особливо сприятливим матеріалом для реалізації екзистенційно-герменевтичного підходу в навчальному процесі.

Екзистенційна філософія, представлена творами Сьорена К'єркегора, Мартіна Гайдеггера, Карла Ясперса, Жана-Поля Сартра, Альбера Камю, сформулювала ключові категорії осмислення людського існування, що виявилися надзвичайно продуктивними для літературознавчого аналізу. С. К'єркегор запровадив розрізнення між автентичним та неавтентичним існуванням, показав, як людина у граничних ситуаціях вибору стикається з необхідністю самовизначення, прийняття рішення в умовах невизначеності та страху. М. Гайдеггер розвинув концепцію буття-у-світі, де людина не протиставляється світу як суб'єкт об'єкту, а перебуває в нерозривній єдності з ним, конституюючи світ своїм розумінням і проектами. Ж.-П. Сартр сформулював тезу про те, що існування передує сутності, що людина не має заздалегідь визначеної природи, а творить себе через вибори та дії, за які несе повну відповідальність.

Ці філософські ідеї мають безпосереднє відношення до розуміння природи ліричного твору та його читання. Лірика як форма мистецтва найбільш безпосередньо звернена до екзистенційного досвіду людини, до її переживань, емоцій, роздумів про фундаментальні питання буття. Ліричний суб'єкт втілює модус людського існування в його автентичності, відкритості до світу, здатності до глибокого переживання. Читання лірики може стати для учня способом осмислення власного екзистенційного досвіду, зустріччю з іншим способом буття-у-світі, який розкривається через поетичне слово. При цьому герменевтичний аналіз виступає як інструмент такого осмислення, як спосіб

проникнення в смислові глибини тексту та через них – у власні екзистенційні виміри.

Екзистенційний вимір герменевтичного аналізу полягає в тому, що розуміння тексту стає способом самопізнання та самотворення читача. Гадамер говорив про те, що справжнє розуміння змінює того, хто розуміє. Зустріч з художнім твором може поставити під питання звичні уявлення, відкрити нові можливості бачення світу, змусити переосмислити власне життя. Для старшокласників, які перебувають на етапі інтенсивного особистісного самовизначення, така трансформативна функція читання особливо важлива. Лірика з її зверненістю до глибинних переживань, екзистенційних ситуацій може стати простором випробування різних способів буття, осмислення власних цінностей, пошуку відповідей на питання про сенс життя.

Сучасна українська лірика надає багатий матеріал для екзистенційно-герменевтичного аналізу. Т. І. Дятленко у статті «Особливості вивчення ліричних творів на уроках української літератури в основній і старшій школі» вказує на те, що «творчість Ліни Костенко з її філософськими медитаціями про долю, історію, особистість, з напруженим внутрішнім діалогом ліричної героїні, що шукає свого місця в часопросторі культури, постає як художнє дослідження екзистенційних основ людського існування. Її вірші ставлять питання про співвідношення індивідуального та загального, особистої долі та історії народу, про можливості свободи в умовах історичної необхідності, про відповідальність інтелектуала перед своїм часом [14, с. 70]. Учні профільної школи, аналізуючи поезію Л. Костенко, можуть осмислювати ці питання не як абстрактні філософські проблеми, а як живі екзистенційні виклики, що стосуються їхнього власного життя.

Художній твір об'єктивно завжди може бути витлумачений як художня модель всезагального, сукупного буття, яка відтворює його суттєві, найбільш значущі аспекти: складну взаємодію матеріального та духовного, споглядально даного та сутнісно-прихованого, взаємозв'язок всіх елементів в цілісній єдності, часові та просторові виміри, здатність до становлення й розвитку,

індивідуальність та одиничність, що вбирають у себе загальність та множинність, суб'єктивність та об'єктивність у їх діалектичному взаємозв'язку. Очевидно, що в художній творчості буття постає з точки зору людини, з огляду на факт її присутності, участі у всезагальному бутті. Власне, художня творчість і покликана передусім дати всебічну оцінку цій присутності, стати об'єктивованим свідченням про феномен людини, її гносеологічні можливості. Якщо поняття «художній твір» акцентує перш за все процес творення, спорідненість якого з творенням у світі природи була предметом особливо пильної уваги суб'єктів естетичної думки від Античності до сучасності, поняття «модель» звернене до пізнавальних можливостей мистецтва, до проблеми характеру здійснюваних процесом художньої творчості аналогій та їх правомірності. Розробка загальнокультурної метамови, яка охоплювала б не лише мистецтво, а й науку, сприймається як нагальне завдання. Поняття «модельовання», що стосується всіх різновидів людської діяльності, скерованої передусім на пізнання дійсності, є продуктивним.

Творчість Ігоря Калинця втілює екзистенційну проблематику свободи та несвободи, внутрішнього опору та збереження духовної ідентичності в умовах тоталітаризму. Його поезії свідчать про непереможність людського духу, про здатність слова стати формою спротиву, способом утвердження власної суб'єктності всупереч зовнішньому тиску. Герменевтичне прочитання віршів І. Калинця потребує розуміння історичного контексту радянської доби, але не зводиться до нього – воно відкриває універсальні екзистенційні смисли, актуальні для будь-якої епохи.

Поезія Оксани Забужко з її гостротою самоаналізу, відвертістю в дослідженні тілесності, гендерних стосунків, творчої ідентичності репрезентує сучасний жіночий екзистенційний досвід. Її вірші порушують питання про можливості самореалізації жінки-творця в патріархальному суспільстві, про співвідношення особистого та суспільного, інтимного та публічного. Для учениць профільної школи така поезія може стати важливим ресурсом

осмислення власної гендерної ідентичності, пошуку моделей жіночої суб'єктності.

Творчість Сергія Жадана являє собою приклад постмодерністського переосмислення екзистенційної проблематики. Його поезія поєднує філософську рефлексію з урбаністичними образами, високу культуру з масовою, іронію з ліризмом. С. Жадан створює художню картину життя покоління, що виросло після розпаду Радянського Союзу, в умовах ціннісної невизначеності, економічної кризи, пошуку нових ідентичностей. Його поезія резонує з досвідом сучасних старшокласників, які також перебувають у ситуації множинності можливих життєвих проєктів, відсутності чітких орієнтирів, необхідності самостійно конструювати свою ідентичність.

Юрій Андрухович у своїй поезії поєднує інтелектуальну складність, інтертекстуальність, гру з культурними кодами з глибоким особистісним переживанням. Його вірші часто будуються як діалог з європейською культурною традицією, як спроба віднайти місце українського досвіду в загальноєвропейському контексті. Екзистенційний вимір його поезії пов'язаний з темами пам'яті, історичної травми, ідентичності, з пошуком сенсу в абсурдному світі. Герменевтичний аналіз творів Ю. Андруховича вимагає від учнів високого рівня культурної компетентності, здатності розпізнавати алюзії та ремінісценції, але водночас відкриває можливості складної інтелектуальної гри, задоволення від розгадування культурних шифрів.

Карл Ясперс визначав межові ситуації як такі життєві обставини, у яких людина стикається з незворотністю, невідворотністю, неможливістю раціонального пояснення. Смерть, страждання, провина, боротьба – такі ситуації руйнують звичний плін життя, ставлять людину перед необхідністю екзистенційного вибору, змушують усвідомити власну скінченність і водночас можливість автентичного існування. Сучасна українська лірика рясніє зверненнями до таких межових ситуацій, що робить її особливо цінним матеріалом для екзистенційно орієнтованого навчання.

Тема смерті, одна з найдавніших у світовій поезії, в українській ліриці ХХ-ХХІ століть набуває особливої гостроти у зв'язку з трагічним історичним досвідом народу – голодоморами, репресіями, війнами. Вірші про смерть не просто фіксують факт смертності людини, а ставлять питання про смисл життя перед обличчям смерті, про можливість трансценденції, про пам'ять як форму безсмертя. Учні, аналізуючи такі твори, можуть осмислювати власне ставлення до смерті, що є важливою частиною екзистенційної зрілості особистості.

Тема самотності також посідає важливе місце в екзистенційній проблематиці сучасної української лірики. Самотність у екзистенційному розумінні – це не просто відсутність соціальних контактів, а фундаментальна характеристика людського буття, усвідомлення своєї унікальності, неповторності, неможливості до кінця бути зрозумілим іншим. Водночас самотність може бути як тягарем, так і простором свободи, можливістю автентичного буття. У поезії шістдесятників, зокрема Миколи Вінграновського, Василя Герасим'юка, Ігоря Римарука, тема самотності часто пов'язана з протистоянням особистості та тоталітарної системи, з неможливістю вільного самовираження в умовах ідеологічного контролю. Герменевтичний аналіз таких віршів допомагає учням побачити, як історичний контекст накладається на універсальні екзистенційні переживання, як суспільне та особисте взаємодіють у ліричному висловлюванні.

Проблема вибору та відповідальності становить ще один важливий вимір екзистенційного аналізу лірики. Ж.-П. Сартр у праці «Екзистенціалізм – це гуманізм. Читанка з філософії» визначає, що формула «людина приречена на свободу» [35, с. 69] означає, що навіть відмова від вибору є вибором, за який людина несе відповідальність. У сучасній українській поезії ця проблематика часто артикулюється через ситуації морального вибору, коли ліричний герой стикається з необхідністю визначити свою позицію, прийняти рішення, наслідки якого можуть бути трагічними. Творчість Євгена Маланюка з її пафосом служіння національній ідеї, відданості вибраному шляху навіть ціною особистого щастя репрезентує один із типів екзистенційного вибору – вибір

колективної ідентичності, свідоме підпорядкування особистого загальному. Аналізуючи такі твори, учні можуть осмислювати складність етичних дилем, неоднозначність моральних рішень, усвідомлювати необхідність брати на себе відповідальність за свої вчинки. Тлумачення літературного твору як художньої моделі дійсності дає змогу розглянути предмет пізнання (літературний твір) як феномен, що проявляє сутність загальнокультурного розвитку в межах «великого часу». Оскільки твір мистецтва як художня модель дійсності характеризується органічністю та цілісністю, що сприймаються як показники субстанціального характеру творчої діяльності митця, мистецтво може слугувати орієнтиром для всіх видів людської діяльності, в яких невідповідність субстанціальності є не так очевидною.

Тема пошуку ідентичності пронизує всю сучасну українську лірику і має виразне екзистенційне забарвлення. Питання «хто я?» постає не як запит на статичну сутність, а як проблема самотворення, конструювання себе через вибори, відношення, проекти. У поезії Ліни Костенко ця тема набуває національно-культурного виміру: ліричне «я» шукає себе через залучення до національної традиції, через діалог з історією, через осмислення власної приналежності до українського культурного простору. У творчості постмодерністів ідентичність постає як множинна, фрагментована, ситуативна, що відображає сучасний досвід життя в глобалізованому світі з його плінністю, невизначеністю, множинністю ролей і масок. Учні профільної школи, які самі перебувають у процесі формування ідентичності, можуть знайти в цих поетичних рефлексіях важливі ресурси для осмислення власного досвіду.

Герменевтичний підхід до аналізу лірики передбачає роботу з поетичним словом як особливою формою мовлення, що відрізняється від повсякденного використання мови. М. Гайдеггер у праці «Дорогою до мови» розвинув концепцію мови як «дому буття», стверджуючи, що саме в поетичному слові відбувається розкриття істини буття. Поет, за М. Гайдеггером, «не просто описує світ, а дає йому можливість проявитися, відкритися в своїй сутності. Метафора не є риторичною прикрасою, а способом мислення, формою онтологічного

відкриття, коли в несподіваному зближенні віддалених понять народжується нове бачення реальності» [11, с. 97]. Для методики вивчення лірики це означає необхідність особливої уваги до поетичного слова, до його семантичних обертонів, асоціативних зв'язків, звукової організації.

Екзистенційний підхід до вивчення лірики актуалізує проблему автентичності та неавтентичності існування. М. Гайдеггер (2007) розрізняв два модуси буття людини у світі: власне буття і буття, занурене в повсякденність, де людина втрачає себе в безособовому «man» (неозначено-особове «хтось»). Поезія може бути і виразом автентичного існування, коли ліричний суб'єкт говорить від свого власного неповторного досвіду, і критикою неавтентичності, викриттям фальші, конформізму, втечі від відповідальності. У творчості шістдесятників ця проблематика набуває гостроти в контексті протистояння офіційній ідеології, що нав'язувала фальшиві цінності, вимагала від людини відмови від власної індивідуальності. Поезія ставала формою опору, утвердження автентичного голосу всупереч тиску системи.

Особливої уваги в екзистенційно-герменевтичному аналізі заслуговує проблема часовості. М. Гайдеггер показав, що «людське буття є принципово темпоральним – воно розгортається в часі, визначається ставленням до минулого, теперішнього і майбутнього. Поезія як форма мистецтва має особливі можливості для роботи з часом – вона може зупиняти мить, розтягувати її, надавати їй вічності, може стискувати великі проміжки часу в лаконічному образі, може переплітати різні темпоральні пласти» [11, с. 104]. У ліриці Ліни Костенко тема часу набуває особливої складності: особистий час ліричної героїні переплітається з історичним часом народу, сучасність вступає в діалог з минулим, пам'ять виступає як форма подолання лінійності часу, встановлення зв'язку поколінь. Отже, літературний твір – це художня модель-знак (Ю. М. Лотман), яка протистоїть ігровій моделі (як модель життя, а не лише діяльності) і моделі науковій (що втілює мову епохи, а не її мовлення). Ця модель передбачає ідеалізацію матеріального та матеріалізацію ідеального, їх зустріч і перетин, що, розкриваючи приховані потенціали розвитку буття, виявляються здатними

розширювати його межі. Будь-які естетичні концепції та теорії, що відповідають субстанціальному характеру художньої творчості, взаємодіють за принципом доповнення, суперечності між ними мають зовнішній характер, знімаються шляхом перекладу концептуальних понять з однієї естетичної поняттєвої мови на іншу в плані синхронії та діахронії.

Герменевтичний підхід до аналізу передбачає розуміння того, що твір завжди говорить до теперішнього з минулого, що його смисл не є чимось застиглим, раз і назавжди визначеним, а оновлюється в кожній новій зустрічі з читачем. Гадамерівська концепція, визначена у праці «Істина і метод», «*wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* (історико-ефектна свідомість) означає усвідомлення того, що ми завжди розуміємо текст з нашої історичної позиції, крізь призму всієї історії його інтерпретацій та впливів» [10, с. 77]. Вивчаючи класичні твори української лірики в профільній школі, важливо допомагати учням усвідомлювати, як їхнє власне прочитання вписується в історію рецепції твору, як воно співвідноситься з прочитаннями попередніх поколінь, але й відрізняється від них завдяки зміні історичної перспективи.

Екзистенційна герменевтика передбачає також увагу до тілесності як важливого виміру людського існування. На відміну від картезіанського дуалізму, що протиставляв душу і тіло, екзистенційна філософія, зокрема феноменологія Моріса Мерло-Понті, показала, що людина є втіленою свідомістю, що тіло не є об'єктом, яким володіє суб'єкт, а є способом буття-у-світі. У сучасній українській ліриці, особливо в жіночій поезії Оксани Забужко, тілесність стає важливою темою, засобом дослідження гендерної ідентичності, чуттєвості, еротизму. Герменевтичний аналіз таких творів вимагає подолання табу, які традиційно оточували тему тілесності в шкільній практиці, готовності говорити про ці аспекти людського досвіду серйозно і тактовно.

Методична реалізація екзистенційно-герменевтичного підходу на уроках вивчення сучасної української лірики передбачає створення особливої атмосфери, в якій можливе справжнє осягнення екзистенційних смислів твору. Це не може бути формальним аналізом, де учні механічно виконують завдання

вчителя, відтворюють готові інтерпретації. Потрібна атмосфера довіри, відкритості, готовності до щирого обміну думками та переживаннями. Вчитель має створити простір, де учні можуть без страху бути собою, висловлювати особисті почуття і роздуми, навіть якщо вони не збігаються з офіційно визнаними інтерпретаціями.

Важливим методичним прийомом є використання особистісно значущих запитань, що спонукають учнів співвіднести світ твору з власним досвідом, власними екзистенційними пошуками. Г. Л. Токмань у праці «Методика навчання української літератури в середній школі» зазначає, що «замість запитань типу «яка тема вірша?» або «які художні засоби використовує автор?», що орієнтують на формальний аналіз, ефективнішими є запитання екзистенційного характеру: «Чи траплялися у вашому житті ситуації, подібні до тієї, що описана у вірші?», «Як би ви вчинили на місці ліричного героя?», «Які почуття викликає у вас це переживання?», «Чи змінилося ваше розуміння цієї проблеми після прочитання вірша?». Такі запитання допомагають учням усвідомити особисту значущість літератури, побачити в ній не навчальний предмет, а джерело мудрості про життя, засіб самопізнання» [41, с. 112].

Екзистенційний аналіз потребує часу для роздумів, для внутрішньої роботи з текстом. Не можна очікувати, що глибоке розуміння екзистенційних смислів твору станеться миттєво, під час першого прочитання. Потрібні повторні звернення до тексту, паузи для осмислення, можливість повернутися до раніше прочитаного з нових позицій. Тому методично виправданим є використання домашнього читання з подальшим обговоренням, створення читацьких щоденників, де учні можуть фіксувати свої роздуми, питання, асоціації, використання есе як форми письмового осмислення прочитаного.

Продуктивним методичним прийомом є порівняння різних інтерпретацій одного твору, що допомагає учням усвідомити множинність можливих прочитань, залежність розуміння від позиції читача. Можна запропонувати учням ознайомитися з професійними літературознавчими інтерпретаціями, з рецензіями критиків різних епох, з відгуками звичайних читачів у блогах та

соціальних мережах. Зіставлення цих різних голосів показує, як один і той самий текст може резонувати по-різному в різних свідомостях, як історичний і культурний контекст впливає на розуміння. Водночас це допомагає учням позбутися наївного релятивізму, усвідомити, що не всі інтерпретації рівноцінні, що існують критерії обґрунтованості тлумачення, що текст чинить опір довільним проєкціям.

Творчі завдання екзистенційного характеру також можуть бути ефективним засобом глибокого освоєння ліричного твору. Г. Л. Токмань у тому ж підручнику «Методика навчання української літератури в середній школі» вказує на те, що «пропозиція написати лист ліричному героєві, продовжити внутрішній монолог, створити діалог між героями різних віршів, написати власний вірш на ту саму тему – усе це способи входження у внутрішній світ твору, переживання його зсередини. Така творча діяльність не є простою забавкою, а серйозною герменевтичною роботою, оскільки передбачає глибоке проникнення в логіку твору, розуміння його емоційної тональності, освоєння його мови» [41, с. 119].

Екзистенційно-герменевтичний підхід до вивчення лірики вимагає від учителя особливої педагогічної позиції. Вчитель не може виступати як носій остаточної істини про твір, як той, хто знає єдино правильну інтерпретацію. Натомість він постає як досвідченіший читач, який може поділитися власним досвідом зустрічі з текстом, запропонувати інтерпретаційні стратегії, допомогти побачити те, що може бути непомітним при першому прочитанні. Важливо, щоб вчитель сам демонстрував відкритість до тексту, готовність переглянути власні уявлення під впливом нових аргументів, здатність визнати цінність учнівських інтерпретацій, навіть якщо вони відрізняються від його власних. Така позиція не означає відмови від професійної компетентності, навпаки, вона передбачає високий рівень літературознавчої освіченості, глибоке розуміння специфіки поетичного мовлення, володіння різноманітними методами аналізу.

Особливого значення в екзистенційно-герменевтичному підході набуває робота з біографічним контекстом. Традиційний біографічний метод часто зводився до прямолінійного виведення змісту твору з фактів життя автора, що

спрощувало складність художнього тексту. Екзистенційна герменевтика пропонує інше розуміння співвідношення життя і творчості: твір не є простим відображенням біографії, а являє собою особливу форму екзистенційного досвіду, спробу осмислити, артикулювати, надати форму переживанням і роздумам. На думку Г.Л. Токмань, «знання біографічного контексту допомагає зрозуміти, які екзистенційні ситуації стали поштовхом для створення твору, але не вичерпує його смислу» [41, с. 134]. Вивчаючи поезію Василя Стуса, важливо знати про його ув'язнення, але ще важливіше зрозуміти, як у його віршах особистий трагічний досвід трансформується в універсальне висловлювання про можливість людської гідності, про межі свободи, про сенс жертви.

Проблема співвідношення індивідуального та колективного в екзистенційному досвіді також є важливою для розуміння сучасної української лірики. Якщо західний екзистенціалізм часто зосереджувався на індивідуальному існуванні, іноді навіть протиставляючи автентичну особистість безособовій масі, то в українській традиції, особливо в поезії національно орієнтованих авторів, індивідуальне і колективне постають як нерозривно пов'язані. Ліричне «я» у віршах Євгена Маланюка, Олега Ольжича, Олени Теліги усвідомлює себе як частину національного цілого, свою долю як нерозривно пов'язану з долею народу. Це не означає розчинення особистості в колективі, а навпаки, передбачає усвідомлений вибір ідентифікації, прийняття відповідальності за долю спільноти. Г. Л. Токмань пише: «Герменевтичний аналіз таких творів допомагає учням осмислити складність взаємин між індивідуальною та колективною ідентичністю, зрозуміти можливі форми їх гармонійного поєднання» [41, с. 158].

Екзистенційна проблематика свободи набуває особливої гостроти в контексті української історії ХХ століття з її тоталітарними режимами, репресіями, обмеженнями свободи слова і творчості. Поезія ставала однією з форм збереження внутрішньої свободи, простором, де людина могла бути собою всупереч зовнішнім обмеженням. Але свобода в екзистенційному розумінні – це не лише відсутність зовнішніх обмежень, а здатність до вибору, готовність брати

на себе відповідальність, творити себе через свої рішення. Вивчаючи поезію дисидентів, зокрема Ігоря Калинця, Василя Стуса, учні можуть побачити приклади екзистенційної свободи, що зберігається навіть в умовах тотального несвободи, свободи як внутрішньої незалежності, вірності собі.

Герменевтичний підхід передбачає також увагу до мовчання, до невимовного в поезії. Не все може бути вербалізовано, деякі переживання лежать на межі виразного, і поет шукає способи наблизитися до них, не редукуючи їх до простих формулювань. Паузи, обірвані фрази, еліпси, недомовленості в поетичному тексті можуть нести глибокий смисловий заряд. Аналізуючи вірші, важливо навчити учнів чути не лише те, що говориться, а й те, що залишається мовчазним, але присутнім. Особливо це стосується травматичного досвіду, якого багато в українській історії. Поезія про Голодомор, про репресії, про війну часто балансує на межі можливості говорити про жахливе, і герменевтична чутливість до цієї межі є важливою складовою етичного читання.

Екзистенційний підхід до вивчення лірики має також терапевтичний вимір, хоча його не варто зводити лише до цього. Зустріч з поетичним словом, що артикулює складні переживання, дає їм форму, може допомогти людині впоратися з власними емоціями, знайти слова для того, що здавалося невимовним. Для підлітків, які часто переживають складні емоційні стани, поезія може стати ресурсом емоційної грамотності, засобом розпізнавання і називання власних почуттів. Водночас важливо уникати спрощеного утилітарного підходу, коли поезія використовується як ілюстрація до психологічних концепцій. Вона цінна сама по собі, як форма мистецтва, і її екзистенційна значущість полягає саме в естетичному досвіді, який вона пропонує.

Методична робота з екзистенційними смислами ліричного твору має враховувати психологічну готовність учнів до певних тем. Не всі екзистенційні проблеми однаково доступні для осмислення в різному віці. Якщо тема самотності, пошуку ідентичності, першого кохання близька для старшокласників і резонує з їхнім досвідом, то тема смерті, провини, екзистенційної тривоги може потребувати особливої делікатності в обговоренні. Вчитель має бути чутливим

до емоційного стану учнів, готовим підтримати тих, для кого певні теми можуть бути особливо болючими через особистий досвід. Водночас важливо не уникати складних тем з надмірної обережності, оскільки саме вони можуть бути найбільш значущими для особистісного розвитку.

Екзистенційно-герменевтичний підхід до вивчення сучасної української лірики в профільній школі передбачає також роботу з інтертекстуальністю. Т. І. Дятленко у статті «Особливості вивчення ліричних творів на уроках української літератури в основній і старшій школі» вказує на те, що «багато сучасних поетів активно використовують алюзії, ремінісценції, цитати з попередньої літератури, вступають у діалог з культурною традицією» [14, с. 72]. Розпізнавання цих зв'язків збагачує розуміння твору, відкриває додаткові смислові перспективи. Водночас важливо розуміти, що інтертекстуальність – це не просто гра в культурні посилення, а спосіб конструювання смислу, форма діалогу з традицією, що може мати глибокий екзистенційний вимір. Звертаючись до класичних текстів, сучасний поет може шукати відповіді на вічні питання, переосмислювати традиційні рішення, знаходити в минулому ресурси для розуміння сучасності.

Оцінювання в контексті екзистенційно-герменевтичного підходу також потребує переосмислення. Традиційні критерії оцінювання, орієнтовані на перевірку знання фактів та відтворення готових інтерпретацій, не відповідають духу екзистенційного навчання. Важливішими стають критерії глибини особистого осмислення, здатності до самостійної інтерпретації, аргументованості власної позиції, готовності до діалогу з іншими точками зору. Есе, інтерпретаційні роботи, читацькі щоденники можуть бути більш адекватними формами перевірки розуміння, ніж тестові завдання. При цьому оцінюється не стільки правильність інтерпретації (оскільки єдиної правильної інтерпретації не існує), скільки якість аргументації, глибина аналізу, особистісна залученість до тексту.

Екзистенційний підхід до вивчення лірики має також соціальний вимір. Формуючи здатність до глибокого особистісного переживання, до рефлексії над

екзистенційними питаннями, до розуміння іншого через його вираження в тексті, ми виховуємо людей, здатних до емпатії, до діалогу, до поваги інакшості. У сучасному світі, де часто домінують поверхневі комунікації, споживацьке ставлення до культури, агресивна нетерпимість, досвід глибокого читання поезії може стати важливим чинником гуманізації. Т. І. Дятленко пише: «Поезія вчить чутливості до нюансів, до складності людського досвіду, до неоднозначності етичних дилем, і ці вміння мають значення далеко за межами літературної освіти» [14, с. 73].

Отже, екзистенційна зумовленість герменевтичного аналізу на уроках вивчення сучасної української лірики визначається особливою природою ліричного роду літератури, його зверненістю до глибинних основ людського буття, екзистенційних переживань і роздумів. Сучасна українська лірика надає багатий матеріал для екзистенційно-герменевтичного аналізу завдяки своїй філософській насиченості, зверненості до граничних ситуацій людського існування, увазі до проблем ідентичності, свободи, відповідальності, самотності, смерті. Екзистенційно-герменевтичний підхід до вивчення лірики має не лише освітнє, а й виховне значення, сприяючи формуванню емпатії, здатності до діалогу, поваги до інакшості, рефлексивності, моральної зрілості. Він допомагає учням профільної школи усвідомити літературу не як навчальний предмет, а як важливий ресурс для особистісного зростання, як джерело мудрості про життя, як простір для екзистенційних пошуків і знахідок.

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІРИКИ НА ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ДІАЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

2.1. Герменевтичний аналіз лірики в аспекті діалогічної дихотомії поет/читач на уроках літератури

Герменевтичний аналіз ліричного тексту суттєво відрізняється від традиційного «аналізу» поезії. У той час як традиційний метод зосереджується на визначенні засобів художньої виразності та ідейного змісту «як таких», герменевтика ставить питання: «Що мені говорить цей текст? Чому він говорить саме так? Як мій особистий досвід впливає на розуміння поетичного слова?» Така переорієнтація з «аналізу тексту для вчителя» на «інтерпретацію тексту читачем» є фундаментальною для спеціалізованої школи.

Герменевтичний аналіз ліричного твору у спеціалізованій школі передбачає такі етапи:

- первинний досвід читання (перший наїв за Рікером): учні читають вірш уголос або мовчки, фіксуючи першу емоційну реакцію;
- герменевтичне питання: постановка «відкритих» питань до тексту – питань, що не мають однозначних відповідей і стимулюють пошук сенсу;
- контекстуальне занурення: з'ясування біографічного, культурно-історичного та інтертекстуального контексту твору;
- діалогічне обговорення: порівняння індивідуальних інтерпретацій читача в груповій дискусії;
- аналітична деталізація: уважне читання конкретних тропів, образів та ритмічних рішень у зв'язку з відкритими значеннями;
- синтез та рефлексія: повернення до початкового досвіду з позиції збагаченого розуміння (другий наїв).

Ця послідовність не є жорстким алгоритмом – вона гнучко адаптується до конкретного тексту та навчальної ситуації. Принципово важливо, щоб учитель на кожному етапі грав роль не «експерта», який повідомляє правильну

інтерпретацію, а «майєвти» (за Сократом) – людини, яка допомагає учню «народити» власне розуміння.

Поезія Ліни Костенко займає центральне місце в програмі з української літератури для 11 класу. Вірш «Страшні слова, коли вони мовчать» (1977, збірка «Над берегами вічної річки») – це програмний твір, який порушує питання про роль митця, природу поетичного слова та відповідальність автора перед читачем і суспільством. Екзистенційна глибина цього вірша робить його ідеальним матеріалом для герменевтичного аналізу в спеціалізованій школі. Вірш був написаний у 1977 році – у той час, коли Ліна Костенко, вирушивши у «добровільну внутрішню еміграцію» на знак протесту проти наступу радянського тоталітаризму на культуру, була змушена понад 16 років «писати в шухляді», не маючи змоги публікувати свої твори. Цей біографічний контекст є ключовим для розуміння екзистенційного виміру вірша: «страшні слова, коли вони мовчать» – це не лише філософське роздумування про природу поезії, а й особисте свідчення поетеси, чиє слово було насильно замовчене.

Герменевтичний аналіз поезії Ліни Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать» проводиться на уроці в 11 класі у ключі дослідження діалогу поета і читача.

Вчитель пропонує учням прочитати на дошці цитату Ліни Костенко: «Слово – це зброя. Ним можна любити. Ним можна вбивати» – і відповісти на запитання: «Чи погоджуєтесь ви з цим твердженням? Чи може слово мовчати?» Учні обмінюються думками протягом 2–3 хвилин. Відповіді не оцінюються – важлива сама рефлексія.

Завдання 1. Герменевтичне питання «до» тексту (техніка «Питання горизонту»).

Перед ознайомленням з текстом вірша запропонуйте учням написати три питання, на які, на їхню думку, міг би відповісти вірш під назвою «Страшні слова, коли вони мовчать». Кілька учнів читають свої питання вголос. Вчитель записує їх на дошці. Після вивчення вірша учні перевіряють, на які питання відповів текст, а які залишилися відкритими.

Вчитель коротко розповідає про Ліну Костенко як представницю покоління «шістдесятників», про її особистий вибір – відмову від публікації під цензурою – і про те, як цей вибір пов'язаний з темою відповідальності поета за своє слово. Для підсилення контексту показано фотографію письменниці та обкладинку збірки «На берегах Вічної Ріки» (1977) – першої книги Костенко після 16 років мовчання.

Завдання 2. Завдання на контекстне занурення (індивідуальне).

Прочитайте інформацію нижче та дайте відповіді на запитання:

Довідкова інформація	
	<p>Ліна Костенко (нар. 1930) – видатна українська поетеса, представниця покоління «шістдесятників». З 1961 по 1977 рік – понад 16 років – вона не могла видавати книги, бо відмовлялася співпрацювати з радянською цензурою та підписувати листи, що засуджували «дисидентів». Вірш «Страшні слова, коли вони мовчать» був написаний у 1977 році – році виходу збірки «Над берегами вічної ріки», яка ознаменувала повернення поетеси до читачів після тривалого мовчання.</p>

– Як, на вашу думку, знання про «мовчазні» роки Ліни Костенко змінюють розуміння рядка «Страшні слова, коли вони мовчать»?

– Хто, на вашу думку, «мовчить» у цьому вірші – слова, поет чи читач?

Завдання 3. Перше (емоційне) читання – «перший наїв» (прийом «Емоційне відлуння»).

Текст вірша Ліни Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать» (1977)

*Страшні слова, коли вони мовчать,
коли вони зненацька причаїлись,
коли не знаєш, з чого їх почать,
бо всі слова були уже чиймись.*

*Хтось ними плакав, мучивсь, болів,
із них почав і ними ж і завершив.
Людей мільярди і мільярди слів,
а ти їх маєш вимовити вперше!*

Все повторялось: і краса, й потворність.

Усе було: асфальти й спориші.

*Поезія – це завжди неповторність,
якийсь безсмертний дотик до душі.*

Ліна Костенко, 1977

Після виразного читання вірша вчителем або підготовленим учнем, кожен учень одним словом або коротким словосполученням має написати свою першу емоційну реакцію на прочитане. Слова записуються на стікерах та розміщуються на «Стіні слів» (дошці або великому аркуші). Клас обговорює: чи є спільні реакції? Чому слова можуть викликати такі різні відгуки?

Завдання 4. Герменевтичне запитання до тексту – «відкриті запитання».

Опрацюйте вірш у парах та знайдіть відповіді на такі герменевтичні запитання:

- «Чому слова – страшні?» Що в тексті дає нам підставу так стверджувати? Які рядки найбільше «говорять» вам про цей страх?
- «Що означає «вимовити вперше»? Чи можливо це взагалі, якщо, за словами поетеси, «всі слова були уже чиймись»?
- «Де живе «неповторність» поезії?» У тексті, в авторові чи в читачеві?

Завдання 5. Аналіз художніх засобів у контексті діалогічної дихотомії (індивідуально / у групах).

Розгляньте наведену нижче таблицю «Художні засоби і діалогічний ефект» і заповніть порожні клітинки, спираючись на текст вірша та власне читацьке переживання.

Аналіз художніх засобів вірша Л. Костенко у герменевтичному аспекті

Художній засіб	Приклад з тексту	Який діалог з читачем він відкриває?
Оксиморон	«страшні слова... мовчать»	Слова набувають людських якостей – «мовчання» стає активним вибором. Читач запитує: чому мовчать саме ті, що «страшні»?
Анафора	«коли вони... / коли не знаєш...»	(що підсилює повтор «коли»? Як це впливає на темп читання і розуміння?)
Антитеза	«краса й потворність», «асфальти й споршші»	(які два «світи» протиставляються? Що є між ними спільного?)
Метафора	«безсмертний дотик до душі»	(у якому сенсі «дотик» до душі може бути «безсмертним»? Чия душа мається на увазі – поета чи читача?)

Завдання 6. «Лист до поета» – синтетичне завдання (індивідуально).

Напишіть короткий лист (5–7 речень) до Ліни Костенко від імені читача-сучасника. У листі відповідайте на запитання: «Що у вашому вірші «говорить» мені сьогодні? Які слова з нього стали моїми?». Зверніть увагу на конкретні рядки, які найбільше резонували з вашим власним досвідом.

Приєм «Лист до поета» є одним із центральних у герменевтичній методиці: він спонукає учня до «привласнення» тексту (за П. Рікером), тобто до такого вчитування в нього, коли чужий досвід стає власним. Важливо, що учень не

«переказує» вірш, а веде з поетом справжній діалог – відповідає на поетичний виклик власним висловлюванням.

Зразок виконання завдання (фрагмент відповіді учениці 11 класу):

Шановна Ліно Василівно!

Коли я вперше прочитала ваш вірш, я зрозуміла, чому мені так складно говорити в моменти, що найбільше важать. Ви написали: «людей мільярди і мільярди слів, а ти їх маєш вимовити вперше!» – і я відчула, як цей рядок описує мій власний страх. Той страх, що все вже було сказано до мене, і моє слово – зайве. Але ваш вірш мене зупинив: «поезія – це завжди неповторність». Може, і моє слово – теж неповторне, якщо воно йде з душі...

Учні повертаються до запитань, сформульованих на початку уроку (завдання 1). Разом з учителем вони перевіряють: які запитання знайшли відповідь у тексті, а які залишилися відкритими? Вчитель підкреслює: відкриті питання – це не «провал» аналізу, а свідчення справжньої художньої глибини вірша.

Завдання 7. Рефлексивне завдання «Герменевтична трійця».

Учні записують:

- Одне слово, яке вони «взяли» з вірша для себе.
- Одне запитання, яке в них залишилося.
- Одну думку, яку вони хочуть сказати поетесі.

Такі завдання показують, як герменевтичний підхід трансформує традиційний «аналіз тексту» у справжній діалог між поетом і читачем-учнем. Ключовими інструментами є: відкриті запитання, що не мають єдиної «правильної» відповіді; прийоми «привласнення» тексту (лист, рефлексивна трійця); аналіз художніх засобів не як «самоціль», а як шлях до глибшого розуміння ліричного переживання.

Приклади завдань до творчості інших письменників подано у Додатку А.

Таким чином, герменевтичний аналіз ліричного тексту в аспекті діалогічної дихотомії «поет/читач» є не лише методом роботи з окремими творами, але й загальною стратегією літературної освіти в школі. Ця стратегія відповідає сучасним вимогам до освіти – формуванню суб'єктної позиції учня, розвитку критичного мислення та читацьких компетентностей – і водночас зберігає живий зв'язок між учнем і художнім словом, без якого вивчення літератури втрачає свій сенс. Запропоновані завдання є відкритою системою, що може бути розширена і доповнена іншими поетичними текстами відповідно до навчальної програми та методичного вибору вчителя. Головне в ній – не набір конкретних прийомів, а загальна стратегія: будувати зустріч учня з поетичним словом як справжній діалог, де кожна зі сторін – і поет, і читач – привносить у текст щось своє, неповторне, живе.

2.2. Інноваційні технології вивчення сучасної української лірики в контексті екзистенційно-діалогічної парадигми шкільного аналізу твору

Поняття «інноваційні технології навчання» набуло широкого вжитку в педагогічній науці й практиці, проте його зміст нерідко лишається розмитим: нерідко «інноваційним» називають усе, що відрізняється від звичного. У контексті нашого дослідження ми вживаємо це поняття в значенні: «інноваційна технологія» – це системна сукупність форм, методів, прийомів та засобів навчання, що відповідає принципово відмінній від традиційної педагогічній парадигмі і є ефективнішою за традиційні методи в досягненні конкретних освітніх цілей.

Відповідно, «інноваційність» у нашому розумінні – це не застосування нового обладнання чи програмного забезпечення, а принципова переорієнтація в навчальному процесі: від засвоєння «готових» знань про текст до активного смислотворення в зустрічі з ним. Від «навчити читати вірш» – до «навчити бути читачем».

Зважаючи на специфіку сучасного шкільного навчання, в якому технічні засоби та цифрові ресурси займають дедалі важливіше місце, ми виокремлюємо два рівні інноваційних технологій:

– технологічний рівень: використання мультимедіа, відеопоезії, інтерактивних цифрових засобів, онлайн-платформ для читацького діалогу;

– методичний рівень: застосування специфічних технологій організації читацького досвіду – «Читацький діалог», «Контекст культур», «Творча майстерня», «Мозковий штурм у ліриці», технологія «Шість капелюхів» тощо.

У нашій роботі ми зосереджуємося переважно на другому рівні – методичному, – оскільки саме він визначає якість читацького досвіду; технічний рівень (мультимедіа, відеопоезія) є допоміжним і розглядається як підтримуючий екзистенційно-діалогічне читання.

Принципово важливо, що екзистенційно-діалогічна парадигма є не лише «методичним інструментом», але й філософсько-педагогічною позицією. Її засадничою цінністю є переконання, що зустріч учня з художнім текстом – це завжди подія особистісного зростання: «зустрічаючись» із поетом через текст, учень зустрічається і з самим собою. Саме це переконання задає «рівень очікувань» від кожної технології, що ми описуємо далі.

Таблиця 2.1

Структура інноваційних технологій в екзистенційно-діалогічній парадигмі шкільного аналізу лірики

РІВЕНЬ	ТЕХНОЛОГІЯ	РЕЗУЛЬТАТ ДЛЯ УЧНЯ
Методичний	Читацький діалог; контекст культур; творча майстерня; шість капелюхів; відкрите читання; проблемний семінар	Глибоке особистісне читання; рефлексивна позиція; діалогічна відповідь тексту
Технологічний	Відеопоезія; мультимедійна презентація; онлайн-	Візуалізація ліричного образу; розширення

	читацький діалог; цифровий щоденник	контексту; мотивація до читання
Інтегральний	Поєднання методичних та технологічних прийомів у цілісній системі уроків	Сформована читацька компетентність як єдність знань, умінь і ціннісних орієнтацій

Ми розглянемо систему завдань, побудованих навколо конкретної інноваційної технології – із застосуванням до програмних поетичних текстів 11 класу. Вибір текстів і технологій здійснено так, щоб у сукупності вони демонстрували різні аспекти екзистенційно-діалогічної парадигми і забезпечували системний розвиток читацьких компетентностей учнів профільної школи.

Технологія «Читацький діалог» у роботі з ліричним текстом: поезія Ліни Костенко «Хай буде легко. Дотиком пера...»

Технологія «Читацький діалог» є однією з найефективніших у контексті екзистенційно-діалогічної парадигми, адже вона організовує систематичний письмовий діалог учня з текстом. На відміну від «Зошита літератора», що традиційно використовується у школах і зводиться до занотовування «правильних» відповідей на запитання вчителя, читацький діалог – це особистий простір читача, де він фіксує свою «зустріч» із текстом: перше враження, запитання, асоціації, сумніви, знахідки.

Теоретичним підґрунтям технології є концепція «персонального літературного журналу» (Nancie Atwell, 1987), адаптована до українського педагогічного контексту й поглиблена екзистенційно-діалогічною філософією читання. У нашій методиці читацький діалог має п'ять структурних компонентів:

- «Перший голос»: запис першого враження від тексту (одразу після читання, 3–5 хвилин).
- «Запитання до тексту»: 3–5 відкритих запитань, які виникли під час читання.

– «Особистий резонанс»: опис, який рядок / образ / слово «промовив» найсильніше і чому.

– «Контекстуальний коментар»: після знайомства з контекстом – як це змінило розуміння?

– «Діалогова відповідь»: коротке власне висловлювання, «відповідь» поетові.

Кожен компонент відповідає певному етапу герменевтичного процесу (за Рікером): «перший голос» і «запитання» – перший наїв; «контекстуальний коментар» – аналітичний етап; «особистий резонанс» і «діалогова відповідь» – другий наїв. Таким чином, читацький діалог перетворюється на матеріалізований «слід» герменевтичного кола – учень може буквально «побачити», як еволюціонувало його розуміння тексту.

Завдання 1. Вправа «Сонет пам'яті» – введення в тему.

Учитель коротко розповідає: вірш «Хай буде легко. Дотиком пера...» написаний у 1980 р. і увійшов до збірки «Неповторність» – тієї ж, де з'явилися «Страшні слова, коли вони мовчать». Ця збірка стала поверненням Костенко після 16 років вимушеного мовчання. Вона писала її «у шухляду» – і нарешті могла сказати те, що накопичилося. Вірш «Хай буде легко» – наче «замовляння» легкості для того, що насправді важке: пам'яті, втрати, забуття.

Учитель ставить запитання: «Чи бувало у вас, що якась дрібниця – запах, звук, фраза – раптом повертала вас у минуле? Що це таке – пам'ять як «дотик»?» Учні обмінюються думками 2–3 хвилини. Учитель не узагальнює – лише фіксує на дошці ключові слова, що лунали. Потім оголошує: «Сьогодні ми будемо читати вірш Ліни Костенко, де пам'ять теж «доторкується» – але як? Давайте дізнаємося».

Завдання 1. Вправа «Контекстуальне занурення»

Текст вірша Ліни Костенко «Хай буде легко. Дотиком пера...» (1980, зб. «Неповторність»)

Хай буде легко. Дотиком пера.

Хай буде вічно. Спомином пресвітлим.

*Цей білий світ – березова кора,
по чорних днях побілена десь звідтам.*

*Сьогодні сніг іти вже поривавсь.
Сьогодні осінь похлинулась димом.
Хай буде гірко. Спогадом про Вас.
Хай буде світло, спогадом предивним.*

*Хай не розбудить смутку телефон.
Нехай печаль не зрушиться листами.
Хай буде легко. Це був тільки сон,
що ледь торкнувся пам'яті вустами.
Ліна Костенко, 1980*

Учні отримують бланки «Читацького діалогу» і заповнюють їх індивідуально, поступово – за вказівкою вчителя, який переходить від компонента до компонента.

Бланк «Читацького діалогу» для роботи з поезією Л. Костенко «Хай буде легко...»

Компонент читацького діалогу	Моє заповнення
1. «Перший голос» Моє перше враження від вірша – одним реченням	(Учень записує після першого читання, 2 хв)
2. «Запитання до тексту» 3 відкритих запитання, що виникли після читання	(Учень записує самостійно, 3 хв)
3. «Особистий резонанс» Рядок/образ, що «промовив» найсильніше. Чому?	(Учень записує після обговорення, 3 хв)
4. «Контекстуальний коментар» Як знання про час написання змінило розуміння?	(Учень записує після пояснення вчителя, 3 хв)

5. «Діалогова відповідь» 4–6 речень «у відповідь» поетесі	<i>(Учень записує наприкінці, 5 хв)</i>
---	---

Завдання 2. Заповнення блоку 1: «Перший голос» – первинне враження.

Після виразного читання вірша вчителем – тиша 1 хвилина. Потім кожен учень записує своє «перше враження» одним реченням. Вчитель нагадує: оцінок немає, «неправильних» вражень не існує. Кілька учнів зачитують вголос. Вчитель не коментує – лише дякує. Звертає увагу на різноманітність реакцій: «Як бачимо, один і той самий вірш «промовляє» по-різному – і це є ознакою великої поезії».

Завдання 3. Заповнення блоку 2: «Запитання до тексту» – герменевтичне зондування.

Учні самостійно записують 3 відкриті запитання до вірша. Потім у парах обговорюють: «Які запитання є спільними? Які – абсолютно різними?» Найбільш цікаві запитання фіксуються на дошці і залишаються там до кінця уроку – як «незавершений діалог».

Приклади запитань, які виникають у учнів під час роботи з цим текстом:

Запитання учнів:

- *Кому або чому адресовані рядки «Хай буде легко» і «Хай буде гірко»? Це прохання чи наказ?*
- *«Це був тільки сон» – що саме було сном? Кохання? Людина? Пам'ять?*
- *Чому поетеса пише «Хай не розбудить смутку телефон»? Це страх почути когось – чи страх більше не почути?*
- *«Спомином про Вас» – чому «Вас» написано з великої літери? Хто ця людина?*

Ці запитання – свідчення глибокого читацького занурення: учні інтуїтивно виходять на найважливіші смислові «вузли» вірша (питання адресата, питання «сну»/реальності, питання великої літери «Вас»). Вчитель не відповідає на ці

запитання – він спрямовує клас у текст: «Де у вірші є підказки? Що «мовчить» у рядках?»

Завдання 4. Аналіз поезики мінімалізму – «Лабораторія тексту» (робота в групах, 10 хв).

Клас поділяється на 4 групи. Кожна досліджує один аспект поезики вірша, після чого презентує результати.

Група	Аспект дослідження	Питання для дослідження
Група 1	Анафора «Хай буде...»	<i>Скільки разів? Що змінюється щоразу? Що «хай» – заклик, молитва, чи втома? Як анафора творить ритм пам'яті?</i>
Група 2	Образ-антитеза «легко»/«гірко», «чорне»/«біле»	<i>Де і як антитеза виражена в тексті? Яка з протилежностей «важча»? Чому вірш починається і закінчується «легко»?</i>
Група 3	Образ «сон» / «пам'ять» / «дотик»	<i>У чому різниця між «сном» і «спогадом»? Чому пам'ять «доторкується» – ніби жива? Що є «легким дотиком»?</i>
Група 4	Синтаксис: неповні речення, «хай», «нехай»	<i>Чому вірш складається переважно з коротких речень? Що дають неповні речення інтонаційно? Як синтаксис передає стан «легкості»?</i>

Завдання 5. Заповнення блоку 3 і 4 читацького діалогу: «Особистий резонанс» і «Контекстуальний коментар».

Після групового дослідження учні повертаються до бланків і заповнюють блоки 3 і 4. Вчитель нагадує: «У блоці 3 – пишіть від себе: що «промовило» до вас особисто. Це не художній аналіз – це ваша зустріч із текстом». «У блоці 4 – поміркуйте: як те, що ви дізналися про час написання, змінило ваш погляд на вірш?»

Приклади заповнення блоку 3 учнями 11 класу:

«Мені найбільше промовив рядок «Це був тільки сон, що ледь торкнувся пам'яті вустами». Я зрозумів, що це не про сон уночі – це про якусь людину, яка вже стала тільки спогадом. І ця людина торкнулася пам'яті як поцілунком – і пішла. Мені здалося, що я теж таке переживав». (Учень, 11 клас)

«Хай буде гірко. Спогадом про Вас» – це наче сказати: я не прошу, щоб не боліло. Я прошу, щоб боліло легко. Це мені дуже близько, бо я теж так думаю». (Учениця, 11 клас)

Завдання 6. Заповнення блоку 5: «Діалогова відповідь» – підсумок Читацького діалогу.

Учні пишуть 4–6 речень – «у відповідь» поетесі. Вчитель ставить орієнтовне запитання: «Якщо б Ліна Костенко прочитала ваш читацький діалог – що б ви хотіли, щоб вона знала про те, як її вірш «прийшов» до вас?» 2–3 учні зачитують вголос. Клас мовчки слухає – без оплесків і коментарів. Це «простір пошани» до особистої зустрічі з текстом.

Читацький діалог залишається у портфолію учня.

Технологія «Читацький діалог» є принципово відмінною від традиційного «аналізу вірша за планом» у кількох ключових аспектах: 1) вона не «відповідає» на запитання вчителя, а «ставить» власні запитання до тексту; 2) вона фіксує динаміку розуміння – від першого враження до збагаченого синтезу; 3) компонент «Діалогова відповідь» перетворює читача з пасивного реципієнта в активного учасника літературного діалогу. Для поезії Л. Костенко, де мова йде про пам'ять як «легкий дотик», ця технологія є особливо доречною: вона сама є «дотиком» до тексту – персональним, обережним, незамінним.

Наступні технології та приклади завдань для учнів подано у Додатку Б.

Розглянуті інноваційні технології (Читацький діалог, Діалог культур, Відеопоезія, Творча майстерня) разом із підсумковою технологією «Шість капелюхів» утворюють цілісну систему, де кожна технологія виконує специфічну функцію в загальному процесі екзистенційно-діалогічного освоєння

ліричного тексту. Ці технології не конкурують між собою – вони доповнюють одна одну, освітлюючи різні грані єдиного процесу зустрічі читача з поетичним словом.

2.3. Експериментальна робота з реалізації екзистенційно-діалогічної моделі шкільного аналізу ліричного твору

Педагогічний експеримент проводився на базі Одеського ліцею № 73 Одеської міської ради у двох 11-их класах. Дослідження охоплювало вивчення блоку «Сучасна українська лірика» – поезії Ліни Костенко, Василя Стуса, Василя Симоненка, Дмитра Павличка, Івана Драча та Сергія Жадана – відповідно до чинної навчальної програми.

Для забезпечення чистоти експерименту обидва класи навчалися в того самого вчителя, за однаковою програмою і з однаковою кількістю навчальних годин. Відмінність полягала виключно в методиці: у експериментальному класі (ЕК) застосовувалася розроблена нами екзистенційно-діалогічна модель (герменевтичний аналіз, технологія «Читацький діалог», «Діалог культур», «Творча майстерня», «Відеопоезія» тощо); у контрольному класі (КК) – традиційна методика (лекційно-бесідний формат, аналіз за планом, відтворення знань про художні засоби і тематику).

Педагогічний експеримент включав три основних етапи: констатувальний (вхідне тестування), формувальний (реалізація методики) та контрольний (підсумкове тестування). На кожному етапі застосовувалася спеціально розроблена діагностична методика, що охоплює три рівні читацьких компетентностей: розуміння, інтерпретацію і рефлексію.

Критерії визначення рівнів сформованості читацьких компетентностей учнів

Перш ніж описати діагностичні методики і результати тестування, необхідно обґрунтувати критерії, за якими ми визначали рівні читацьких компетентностей учнів. У нашому дослідженні ми виходили з трирівневої

моделі, розробленої на основі компетентнісного підходу (відповідно до вимог навчальної програми для профільного рівня) і верифікованої в контексті екзистенційно-діалогічної парадигми.

Кожен рівень визначався за чотирма критеріями: 1) глибина розуміння тексту; 2) здатність до особистісної інтерпретації; 3) аргументованість читацьких суджень; 4) рефлексивна позиція читача. Для кожного критерію розроблено дескриптори, що описують якість відповіді на кожному рівні.

Таблиця 2.4.

Критерії та дескриптори рівнів читацьких компетентностей

Критерій	НИЗЬКИЙ рівень (0–6 балів)	СЕРЕДНІЙ рівень (7–11 балів)	ВИСОКИЙ рівень (12–15 балів)
1. Глибина розуміння тексту	Відтворює загальний зміст, плутає образи і теми; не розрізняє ліричного суб'єкта і автора	Правильно описує основну тему і ліричний настрій; ідентифікує образи; частково пояснює підтекст	Точно аналізує поезику; розкриває підтекст і символіку; пояснює зв'язок між формою і змістом
2. Здатність до особистісної інтерпретації	Переказує зміст або повторює «підручникову» версію; відсутня власна позиція	Висловлює власну думку; частково пов'язує текст із особистим досвідом; є елементи	Формулює самостійну, аргументовану інтерпретацію; виявляє особистісний резонанс; пов'язує текст з

		оригінальної інтерпретації	екзистенційним досвідом
3. Аргументованість читацьких суджень	Судження без аргументів або з хибними аргументами; цитати відсутні або наведені недоречно	Наводить 1–2 доречних аргументи з тексту; цитати використовує, але без глибокого коментарю	Висунуті судження підкріплені розгорнутими аргументами з тексту; цитати коментуються; простежується логічна структура відповіді
4. Рефлексивна позиція читача	Читач не відрізняє «своє» розуміння від «правильного»; немає усвідомлення процесу читання	Є окремі елементи рефлексії («мені здається», «я вважаю»); частково усвідомлює суб'єктивність своєї позиції	Свідомо займає читацьку позицію; описує власний процес розуміння; порівнює своє читання з іншими інтерпретаціями

Загальна шкала оцінювання: відповідно до чотирьох критеріїв, кожен з яких оцінюється від 0 до 3 балів (максимально 12 балів за критеріальну частину) + до 3 балів за якість письмового висловлювання, максимальна сума становить 15 балів. Рівні визначаються таким чином:

– Низький рівень: 0–6 балів (до 40 % від максимуму). Учень не виявляє здатності до самостійного аналізу ліричного тексту; переважають репродуктивні відповіді.

– Середній рівень: 7–11 балів (47–73 % від максимуму). Учень частково освоїв прийоми аналізу; є елементи особистісної інтерпретації, але їх аргументованість і глибина недостатні для профільного рівня.

– Високий рівень: 12–15 балів (80–100 % від максимуму). Учень демонструє зрілу читацьку компетентність: самостійний аналіз, аргументована особистісна інтерпретація, усвідомлена рефлексивна позиція.

Тестова методика для констатувального етапу дослідження подана в Додатку А.

Констатувальний зріз проводився на початку вивчення блоку «Сучасна українська лірика» – до застосування будь-яких елементів розробленої методики. Мета – встановити вхідний рівень читацьких компетентностей учнів в обох класах і перевірити їх порівнянність як умову чистоти експерименту.

Перед проведенням тестування у класах було здійснено інструктаж: учням пояснювали, що дослідження не впливає на навчальні оцінки і що «правильних» відповідей у частині III може бути багато – важлива аргументованість і щирість. Це знизило тривожність і забезпечило більш автентичні відповіді.

Таблиця 2.5.

Результати констатувального зрізу – розподіл учнів за рівнями читацьких компетентностей

Рівень	Критерій (бали)	ЕК (n=30) учнів	ЕК %	КК (n=28) учнів	КК %
Високий	12–15	1	3,3 %	2	7,1 %
Середній	7–11	15	50,0 %	13	46,4 %
Низький	0–6	14	46,7 %	13	46,4 %

РАЗОМ	–	30	100 %	28	100 %
-------	---	----	-------	----	-------

Аналіз результатів констатувального зрізу свідчить про порівнянність вхідних показників обох класів: частка низького рівня однакова (46,7 % в ЕК і 46,4 % в КК), середнього – незначно відрізняється (50,0 % і 46,4 %). Учні з високим рівнем читацьких компетентностей у обох класах критично мало: лише 1 в ЕК (3,3 %) і 2 в КК (7,1 %). Ця статистична порівнянність є необхідною умовою правомірного зіставлення результатів після формувального етапу.

Таблиця 2.6.

Розподіл учнів за рівнями читацьких компетентностей на констатувальному етапі (у % від загальної кількості)

Рівень	Експериментальний клас	Контрольний клас
Низький	46,7 % (14 уч.)	46,4 % (13 уч.)
Середній	50,0 % (15 уч.)	46,4 % (13 уч.)
Високий	3,3 % (1 уч.)	7,1 % (2 уч.)

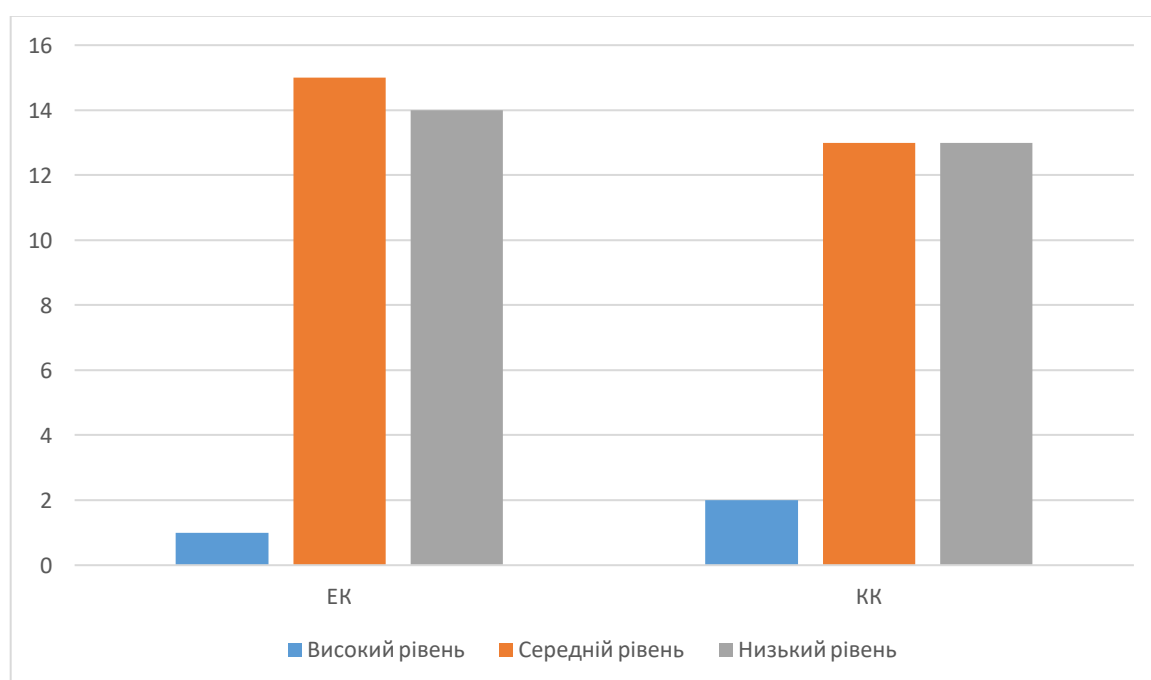


Рис. 2.1. Розподіл учнів за рівнями читацьких компетентностей на констатувальному етапі

Якісний аналіз відповідей на творче завдання (завдання 14) дозволив виявити типові особливості кожного рівня:

– учні низького рівня (ЕК: 14; КК: 13): переважно переказували зміст вірша, не виявляли здатності до інтерпретації; у відповідях часто зустрічалися формальні кліше («у вірші розповідається про...», «автор хоче сказати, що...»); особистісний досвід або зв'язок з власним «Я» були відсутні;

– учні середнього рівня (ЕК: 15; КК: 13): правильно ідентифікували тему і настрої; наводили цитати, але без глибокого коментарю; окремі учні виявляли особистісне ставлення, але без аргументації;

– учні високого рівня (ЕК: 1; КК: 2): демонстрували самостійну, аргументовану інтерпретацію; пов'язували текст із ширшим культурним контекстом; у відповідях відчувалася справжня особистісна залученість.

Таким чином, констатувальний зріз підтвердив: рівень читацьких компетентностей учнів обох класів до початку формувального етапу є подібним і переважно низьким або середнім. Це свідчить про недостатність традиційних підходів до вивчення лірики у старших класах і обґрунтовує актуальність розробленої нами екзистенційно-діалогічної методики.

Формувальний етап тривав 6 тижнів і охопив вивчення блоку «Сучасна українська лірика» в обсязі 11 уроків у кожному класі. В експериментальному класі (ЕК) реалізовувалася система уроків, розроблена у підрозділах 2.1 і 2.2: герменевтичний аналіз з елементами технологій «Читацький діалог», «Діалог культур», «Творча майстерня», «Відеопоезія» та «Шість капелюхів». У контрольному класі (КК) той самий навчальний матеріал опрацьовувався за традиційною методикою.

Після завершення формувального етапу у обох класах був проведений контрольний зріз із використанням «Методики діагностики читацьких компетентностей – Версія Б». Версія Б за структурою ідентична Версії А (15 завдань + творча частина), але побудована на іншому поетичному тексті, що виключає вплив «пам'яті першого тестування» на результати. Для контрольного

зрізу використовувався вірш Василя Симоненка «Задивляюсь у твої зіниці...» (1962) – програмовий текст, що вивчався в обох класах.

Тестова методика для контрольного етапу дослідження подана у Додатку Б.

Контрольний зріз проводився одразу після завершення формувального етапу – вивчення блоку сучасної лірики. Умови тестування були ідентичними констатувальному зрізу. Результати двох класів представлені нижче.

Таблиця 2.6.

Результати контрольного зрізу – розподіл учнів за рівнями після формувального етапу

Рівень	Критерій	ЕК учнів (n=30)	ЕК %	КК учнів (n=28)	КК %
Високий	12–15	15	50,0 %	3	10,7 %
Середній	7–11	11	36,7 %	15	53,6 %
Низький	0–6	4	13,3 %	10	35,7 %
РАЗОМ	–	30	100 %	28	100 %

Таблиця 2.7.

Розподіл учнів за рівнями читацьких компетентностей після формувального етапу (%)

Рівень	Експериментальний клас	Контрольний клас
Низький	13,3 % (4 уч.)	35,7 % (10 уч.)
Середній	36,7 % (11 уч.)	53,6 % (15 уч.)
Високий	50,0 % (15 уч.)	10,7 % (3 уч.)

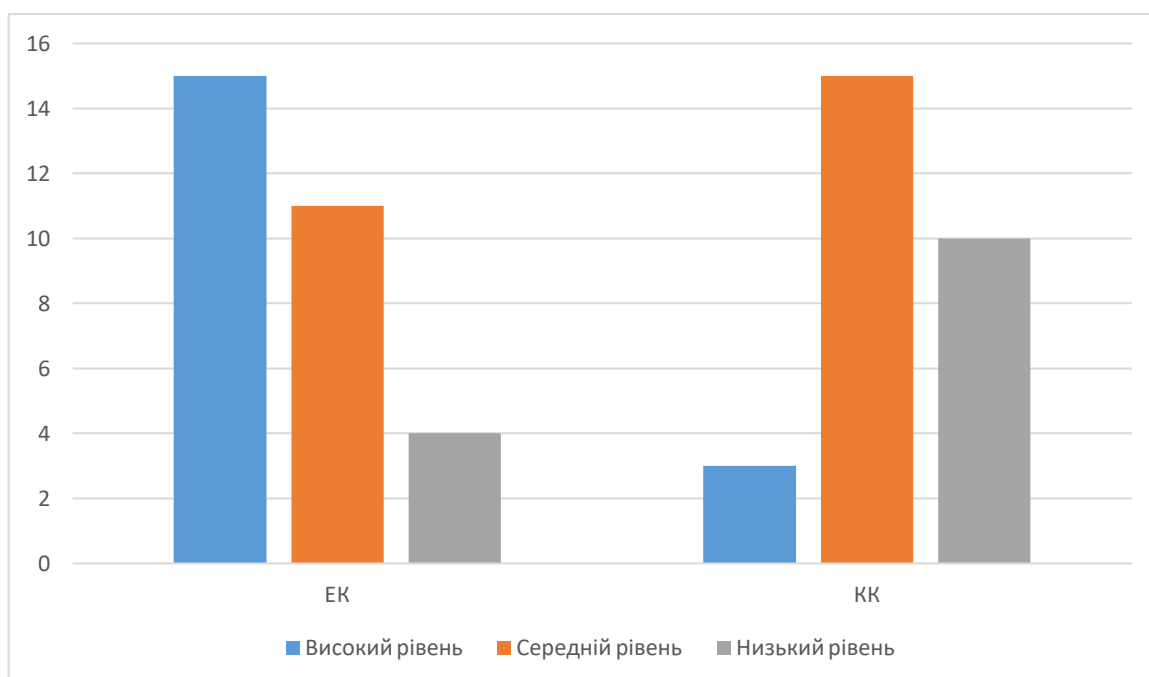


Рис. 2.2. Розподіл учнів за рівнями читацьких компетентностей після формувального етапу

Результати контрольного зрізу засвідчують разючу відмінність між класами після формувального етапу. В ЕК частка учнів з високим рівнем зросла з 3,3 % до 50,0 % – збільшення у 15 разів за абсолютним показником (з 1 до 15 учнів). Частка низького рівня скоротилась із 46,7 % до 13,3 % (з 14 до 4 учнів). В КК зміни значно менш виражені: частка високого рівня зросла лише з 7,1 % до 10,7 % (з 2 до 3 учнів), а частка низького рівня знизилась незначно – з 46,4 % до 35,7 % (з 13 до 10 учнів).

Таблиця 2.8.

Порівняльна динаміка зміни рівнів читацьких компетентностей (констатувальний → контрольний зріз)

Рівень	ЕК: до (конст.)	ЕК: після (контр.)	Δ ЕК	КК: до (конст.)	КК: після (контр.)	Δ КК
Високий	1 (3,3%)	15 (50,0%)	+14 уч.	2 (7,1%)	3 (10,7%)	+1 уч.

Середній	15 (50,0%)	11 (36,7%)	−4 уч.	13 (46,4%)	15 (53,6%)	+2 уч.
Низький	14 (46,7%)	4 (13,3%)	−10 уч.	13 (46,4%)	10 (35,7%)	−3 уч.

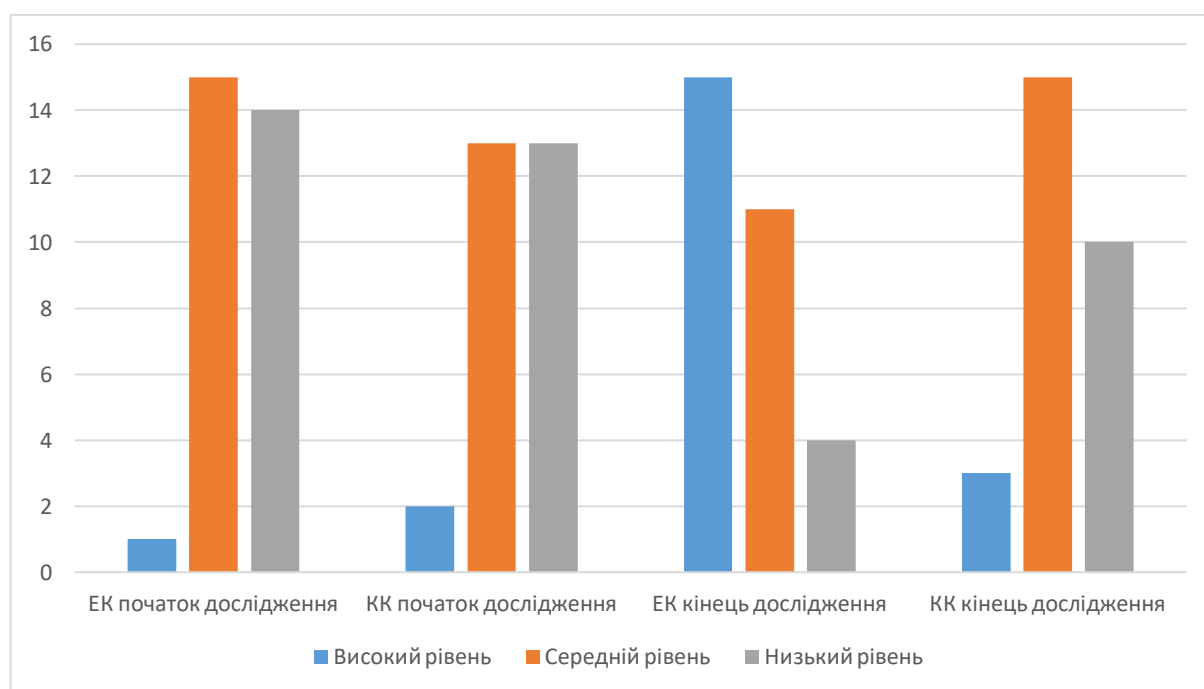


Рис. 2.3. Порівняльна динаміка зміни рівнів читацьких компетентностей

Дані таблиці 2.8 наочно демонструють, що в ЕК відбулися системні, кардинальні зміни в розподілі рівнів: 10 учнів перейшли з низького рівня на більш високий, 14 учнів досягли високого рівня (порівняно з 1 на початку). В КК зміни значно скромніші і не виходять за межі природної навчальної динаміки: зниження низького рівня на 3 особи (−23 %) і зростання середнього на 2 особи – що, ймовірно, є наслідком загального навчання, а не специфіки методики.

Кількісні показники підкріплюються якісним аналізом учнівських відповідей на творче завдання (завдання 14). Порівняння відповідей учнів ЕК і КК на контрольному зрізі виявило суттєву відмінність не лише в «правильності» відповідей, але й у характері читацького ставлення до тексту.

Таблиця 2.9.

Якісний порівняльний аналіз відповідей учнів на контрольному зрізі (завдання 14)

Параметр аналізу	Відповіді учнів ЕК (n=30)	Відповіді учнів КК (n=28)
Наявність власної позиції	85 % відповідей містять сформульовану позицію читача	32 % відповідей мають елементи власної позиції
Використання цитат	91 % – цитати з коментарем (не просто «вставлені»)	54 % – цитати без коментарю або з формальним
Особистісний зв'язок з темою	73 % – виражений особистісний зв'язок	18 % – є елементи особистісного зв'язку
Рефлексія над процесом читання	61 % – усвідомлюють і описують свій читацький процес	7 % – є елементи рефлексії
Міжтекстові зв'язки (без завдання 15)	43 % – самостійно встановлюють зв'язки з іншими текстами	11 % – окремі учні встановлюють зв'язки

Таким чином, педагогічний експеримент підтвердив, що екзистенційно-діалогічна модель шкільного аналізу ліричного твору є ефективною, науково обґрунтованою і практично реалізованою методичною системою, що дозволяє суттєво підвищити рівень читацьких компетентностей учнів профільної школи – і водночас сформувати стійкий особистісний інтерес до поетичного слова як до живого, невичерпного джерела людського самопізнання.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Аналіз наукової літератури з філософії, психології, педагогіки й методики літературної освіти підтвердив, що традиційна аналітично-репродуктивна методика вивчення лірики, незважаючи на свою поширеність у шкільній практиці, не відповідає сучасним вимогам профільної освіти і компетентнісної парадигми НУШ. Зокрема, вона не забезпечує формування особистісної читацької позиції, рефлексивного мислення і стійкої мотивації до самостійного читання поезії – тих якостей, які є визначальними для профільного рівня.

2. Теоретичну основу розробленої методики склали концепції герменевтичного кола (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей), «горизонту очікування» і «злиття горизонтів» (Г.-Г. Гадамер), «конфлікту інтерпретацій» і «привласнення тексту» (П. Рікер). Сукупність цих концепцій склала засадничу основу екзистенційно-діалогічної парадигми шкільного аналізу ліричного твору – оригінальної дослідницької позиції, що синтезує герменевтичний, діалогічний і екзистенційний виміри читацького досвіду.

3. Екзистенційно-діалогічна парадигма визначається як система методичних принципів, що орієнтує навчання літератури на два нерозривно пов'язані процеси: «екзистенційне занурення» учня в текст (взаємодія з поетичним словом як із живим досвідом, що торкається власного буття) і «діалогічну відповідь» (артикуляцію власної читацької позиції в обміні з текстом і з іншими читачами). Ця парадигма є відповіддю на виклики «кліпового» сприйняття і цифровізації сучасного інформаційного простору, що загрожують глибокому особистісному читанню.

4. Герменевтичний аналіз ліричного тексту в аспекті діалогічної дихотомії «поет/читач» реалізується через послідовність «первинне переживання → герменевтичне запитування → контекстуальне занурення → аналітична деталізація → рефлексивний синтез», що відповідає логіці герменевтичного кола. Розроблена система завдань для 11 класу охоплює поезію Л. Костенко, В. Стуса, В. Симоненка і С. Жадана – представників різних типів ліричного діалогу

з читачем (відповідальність слова, екзистенційний вибір, злиття особистого і загального, постмодерна відкритість).

5. Система інноваційних технологій вивчення сучасної лірики в екзистенційно-діалогічній парадигмі включає в себе завдання, побудовані навколо специфічної технології: «Читацький діалог» (Л. Костенко), «Контекст культур» (В. Стус), «Відеопоезія» (Д. Павличко), «Творча майстерня» (І. Драч), «Проблемний семінар» (В. Симоненко) і «Шість капелюхів мислення» (підсумковий урок). Кожна технологія органічно пов'язана зі специфікою програмового тексту і реалізує відповідний принцип екзистенційно-діалогічної парадигми, формуючи в сукупності цілісну методичну систему.

6. Педагогічний експеримент, проведений на базі 11-их класів (ЕК: 30 учнів, КК: 28 учнів), підтвердив гіпотезу дослідження: ЕД-модель є значно ефективнішою за традиційну методику у формуванні читацьких компетентностей учнів профільної школи. Після формувального етапу частка учнів з високим рівнем в ЕК зросла з 3,3 % до 50,0 % (+46,7 п.п.), тоді як в КК – лише з 7,1 % до 10,7 % (+3,6 п.п.). Різниця між класами за показником «рефлексивна позиція читача» склала 54 процентних пункти (61 % в ЕК проти 7 % в КК).

Таким чином, мету дослідження досягнуто: розроблено, теоретично обґрунтовано і апробовано методику вивчення сучасної української лірики в старшій школі на екзистенційно-діалогічних засадах, доведено її педагогічну ефективність і практичну значущість для профільної літературної освіти. Основний результат дослідження – не набір «нових прийомів», а нова парадигмальна позиція: учень на уроці літератури є не «виконавцем завдань», а живим читачем – суб'єктом діалогу з поетичним словом, що одночасно пізнає текст і себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астрахан Н. І. Теорія літератури: основи, традиції, актуальні проблеми : навч. посіб. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2021. 296 с.
2. Башманівська Л. А. Методика навчання української літератури: від теорії до практики: навч.-метод. посіб. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 148 с. URL: <https://urli.info/1uO92>
3. Башманівська Л. А., Усатий А. В. Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти: навч.-метод. посіб. Житомир : ЖДУ, 2023. 66 с.
4. Білоус Н. М. Проблеми адекватності художнього сприймання твору. Методичний пошук. *Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. 2013. № 11. С. 47-55.
5. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури. Рівне, 2017. 398 с.
6. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням. Київ : Дух і Літера, 2012. 267 с.
7. Бортник А. В. Використання сучасних форм і методів навчання на різних етапах уроків української мови і літератури в закладах загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. 2020. URL : [На Урок](#) (дата звернення: 15.05.2026).
8. Гадамер Г.-Г. Між діалектикою та феноменологією. Істина і метод. Київ : Юніверс, 2000. Т. 2. С. 7-25. URL : <https://lib.in.ua/99954-stattia-mizh-fenomenologiiu-ta-dialektykoiu/>
9. Гадамер Г.-Г. Істина і метод : в 2 т. Т. 1. Основи філософської герменевтики / пер. з нім. О. Мокровольського. Київ : Юніверс, 2000. 464 с. URL : <https://ars.vntu.edu.ua/index.php/ars/catalog/view/333/298/249-1>
10. Гайдеггер М. Дорогою до мови / пер. з нім. Володимир Кам'янець. Львів : Літопис, 2007. 232 с. URL : <https://urli.info/1uOaG>
11. Головченко Н. І. Психолого-педагогічні аспекти вивчення літератури як мистецтва слова у профільній школі. *Фактори розвитку педагогіки і психології*

в XXI столітті : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 12–13 червня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 134-140. URL : <https://urli.info/1uObw>

12. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ, 2014. 351 с.

13. Дятленко Т. І. Особливості вивчення ліричних творів на уроках української літератури в основній і старшій школі. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. *Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції* / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. С. 67-73. URL: <https://urli.info/1psZg>

14. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

15. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови. Методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року : методичні рекомендації. / За заг. ред. О. Топузова, Т. Засекіної. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 296 с.

16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2024. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.04.2026).

17. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 10.04.2026).

18. Клочек Г. Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування. *Дивослово*. Київ: 2017. № 1. С. 7-11.

19. Коваленко Г. Екзистенційно-діалогічні засади вивчення сучасної української лірики в профільній школі. *Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень* : зб. наук. статей. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. Вип. 3. С. 62-71.

20. Коновалова М., Шаталова Д. Особливості вивчення оглядових тем на уроках української літератури в старших класах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 44, том 2, 2021. С. 174-179. URL:https://aphn-journal.iini.uon.ua/archive/44_2021/part_2/28.pdf
21. Корнілова К. Вивчення української літератури в профільній школі: переваги та виклики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66, том 2, 2023. С. 263-267. URL : <https://urli.info/1pt6K>
22. Лановик З. Б. Новітня літературознавча термінологія в герменевтичній концепції Вольфганга Ізера. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 26. С. 54–57. URL : <https://urli.info/1pt5X>
23. Мелешко О. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2020/2021 н. р. *Методичний обрій*. 2020. №8 . С.9–13.
24. Мітронін О. Як читати і вчити українську літературу. 2023. URL : <https://www.superprof.com.ua/blog/pocaty-vchyty-ukrainsku-literatury/>
25. Мовчан Р. Н. Літературна освіта в українській загальноосвітній школі: сучасний стан, виклики реальності, реформування. *Дивослово*. Київ: 2017. №1. С. 2–6.
26. Мороз-Рекотова Л. В. Культура мовлення та виразне читання: навч. посіб. Бердянськ : Вид. Ткачук О. В., 2015. 222 с.
27. Нежива Л. Л. Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2017. 43 с.
28. Нова українська школа URL : <https://nus.org.ua/>
29. Нова українська школа: як заохотити учнів читати українську літературу. *Робочі сторінки для уроків позакласного читання, 5-6 класи* / укл. Н. М. Котляренко. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 144 с.
30. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.

31. Пахаренко В. О. «Щоб слово пламенем взялось...». Кілька міркувань про оновлення літературної освіти. *Дивослово*. Київ: 2017. № 4. С. 12-14.
32. Петков С., Коломоєць С. Методика викладання літератури. *Теорія і практика*. Київ, 2023. 216 с.
33. Програма. Українська література 10-11 класи. Профільний рівень. URL : https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58820/#google_vignette
34. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. Читанка з філософії: у 6 книгах. Київ : Довіра, 1993. Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття. С. 131 - 139. URL : <https://urli.info/1pt09>
35. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 304 с.
36. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2019. 320 с.
37. Токмань Г. Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі. *Дивослово*. 2001. № 3. С. 55.
38. Токмань Г. Екзистенціальна аналітика й літературознавство (Мартін Гайдеггер як інтерпретатор лірики). *Слово і час*. 2001. № 7. С. 23-34. URL: <https://urli.info/1uOiO>
39. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 312 с.
40. Токмань Г. Л. Методика навчання української і зарубіжної літератури: самостійна робота студента. Київ : Міленіум, 2019. 110 с. URL : <https://urli.info/1uOin>
41. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 42 с. URL: <https://urli.info/1pt4e>
42. Уліщенко В. Емоційно-ціннісний діалог під час вивчення ліричних творів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 7-8. С. 17.

43. Чонка Т. До проблеми викладання сучасної літератури в школі: буденно про головне у ТСН-ках Юрія Андруховича. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. Випуск 2 (36). С. 300-304. URL: <https://urli.info/1uOhX>
44. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. 348 с.
45. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : монографія . Миколаїв : Іліон, 2014. 553 с.
46. Шуляр В. Учитель літератури й учень-читач старшої школи в новому освітньому просторі: проблеми і перспективи. *Дивослово*. 2018. №11. С.3-8.
47. Ясперс К. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. С. 736.
48. Яусс Г. Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика. Слово. Знак. Дискурс : Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів : Літопис, 2002. С. 368 - 401.
49. Яценко Т. О. Екзистенціальні особливості поглибленого вивчення української літератури в умовах профільного навчання. *Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г. Л. Токмань*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. Вип. 9. С. 144-148. URL : <https://urli.info/1uOgM>
50. Яценко Т. О. До проблеми вивчення літератури в умовах профільного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. : Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2009. Вип. 3. С. 182-186. URL : <https://urli.info/1uOgA>
51. Яценко Т. О. Розвиток теорії та практики навчання літератури в умовах становлення новітньої української школи. *Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення* : зб. наук. пр. / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2015. Вип. 5. С. 104- 112. URL: <https://urli.info/1uOgu>

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади завдань для реалізації герменевтичного аналізу лірики в аспекті діалогічної дихотомії поет/читач на уроках літератури

Завдання 1. Вправа «Дорожня метафора» – пробудження «горизонту очікування».

Кожен учень отримує картку з одним із запитань. Протягом 3 хвилин – у тиші – учні обмірковують відповідь письмово, потім двоє-троє бажаючих діляться думками вголос.

Зразок карток для вправи «Дорожня метафора» до вірша В. Стуса

Картка А	Картка Б	Картка В	Картка Г
<i>Ваш шлях – це дорога вгору по кручі чи рівна стежина? Яку дорогу ви обираєте у своєму житті – зручну чи правдиву?</i>	<i>Що таке «сумнів» у вашому житті? Чи буває так, що сумнів – це не слабкість, а форма чесності?</i>	<i>«Добро і правда» – чи можуть вони бути метою людського шляху? Або це лише красиві слова?</i>	<i>Що означає «бути предтечою» (тим, хто іде першим, прокладаючи шлях для інших)? Чи доводилося вам відчувати себе «першим» у чомусь важливому?</i>

Завдання 2. Метод «Зупинка-запитання» (читання вірша по частинах).

Учитель коротко розповідає: 26 січня 1972 р. – день написання вірша – В. Стус перебував під слідством. Незабаром – перший термін ув'язнення, потім другий, що закінчився загибеллю в таборі 4 вересня 1985 р. Цей вірш – сповідь людини, яка вибирає «шлях правдивий» – і знає, чим за це платить.

Учитель читає вірш у три «зупинки» та після кожної зупинки ставить запитання:

Текст вірша Василя Стуса «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...» (1972)

Крізь сотні сумнівів я йду до тебе,

*добро і правдо віку. Через сто
зневір. Моя душа, запрагла неба,*

Запитання: До кого звертається ліричний герой? Чому «добро і правда» виступають як адресат – «ти»? Як це змінює природу звернення?

*в буремнім леті держить путь на стовп
високого вогню, що осіяний
одним твоїм бажанням. Аж туди,
де не лягали ще людські сліди,
з щовба на щовб, аж поза смертні грані
людських дерзань, за чорну порожнечу,
де вже нема ні щастя, ні біди.*

Запитання: Що таке «стовп вогню» в цьому контексті? Чому ліричний герой іде «де не лягали ще людські сліди» – це відвага чи самотність? Або і те, і інше?

*І врочить порив: не спиняйся, йди,
То – шлях правдивий. Ти – його предтеча.
Василь Стус, 26 січня 1972 р.*

Запитання: Хто говорить в останніх рядках – «порив» чи сам поет? Що означає «бути предтечею правдивого шляху» – трагедія чи перемога?

Завдання 3. Лексичний та образний аналіз – «Словник В. Стуса» (робота в групах).

Поділіться на 3 групи. Кожна група досліджує один смисловий кластер слів у вірші та пояснює, яке «послання читачеві» закладено в цих словах.

Група 1: «Шлях і рух»	Група 2: «Висота і межа»	Група 3: «Правда і порив»
«йду... крізь... через... держить путь... не спиняйся, йди» Який	«стовп вогню... щовб... поза смертні грані... за чорну порожнечу» Чому межа між людським і	«добро і правда... шлях правдивий... предтеча» Чи є правда – ціль чи

характер руху? Чи є в ньому вагання?	поза межовим важлива для поета?	дорога? Що означає «бути предтечою»?
--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

Завдання 4. «Смисловий малюнок» – невербальна інтерпретація (групова робота).

Кожна група зображає свій «смисловий кластер» у вигляді схеми або символічного малюнка на аркуші паперу (не ілюстрація, а схема смислів). Наприклад, «шлях» може бути зображений як стрілка з перешкодами; «правда» – як маяк або зірка. Групи представляють свої малюнки та пояснюють, який читацький досвід стоїть за обраними символами.



Рис. 2.1. Зразки «смислового малюнка» до вірша В. Стуса, виконаного учнями 11 класу

Завдання 5. Рефлексивне есе «Мій шлях правдивий» (домашнє завдання).

Напишіть есе (10–15 речень) за таким планом:

1. Яке «добро і правда» є метою вашого особистого шляху?
2. Що є для вас «сотнями сумнівів» на цьому шляху?
3. У якому сенсі ви могли б назвати себе тим, хто першим іде туди, де «не лягали ще людські сліди»? Спирайтеся на конкретні образи В. Стуса і на власний досвід.

Включення до навчальної програми 11 класу поезії Сергія Жадана («Музика, очерет...», «Смерть моряка річкового флоту») позначає принципово новий етап у розвитку учнівської читацької компетентності: перехід від класичного модернізму до постмодерної поетики. Якщо у Ліни Костенко та Василя Стуса читач зустрічається з текстом, де є виразний «ліричний суб'єкт» –

поет-особистість, чий досвід і є ліричним змістом, – то у Сергія Жадана ліричний суб'єкт виявляється принципово «розсіяним», а сам текст – відкритою системою, що передбачає активне співтворення читача.

Завдання 1. Вправа «Зображення \neq Значення» – введення в постмодерну поезику.

Учитель демонструє два зображення (або описує їх словесно):

1. Фото очерету над водою в тиху погоду.



2. Фото розбитого автовідповідача.



Учні відповідають: «Що між цими зображеннями спільного? Чи можуть вони бути образами одного вірша?» Після кількох відповідей учитель зазначає: «У постмодерній поезії такі несподівані поєднання – норма. Сьогодні ми зустрінемося з текстом, де очерет і автовідповідач – частини одного ліричного простору».

Завдання 2. «Відкрите читання» – перша інтерпретація (індивідуально) вірша Сергія Жадана «Музика, очерет...»

Після першого читання учитель запитує учнів: «Про що цей вірш?». Необхідно 2 хвилини на те, щоб кожен написав свою відповідь. Важливо: немає «неправильних» відповідей. Вчитель збирає кілька відповідей і фіксує їх на дошці – без коментарів. Потім ставить запитання: «Чому одні й ті самі слова «прочиталися» по-різному?» – і пояснює поняття «відкритого тексту» в постмодернізмі.

Завдання 3. Структурно-образний аналіз: «Поле образів» (групова робота).

Клас ділиться на 4 групи. Кожна група виписує з вірша певний тип образів та коментує, яке «ліричне повідомлення» вони несуть.

Група 1 Образи природи	Група 2 Образи технологій	Група 3 Образи відстані	Група 4 Образи тіла і душі
<i>очерет, ріки, сніг, комети, місто → Що в природному живе? Що минає?</i>	<i>автовідповідач, поїзд химер → Чому техніка замінює живе спілкування?</i>	<i>«різний сніг», «нарізно кров» → Як образи відстані передають розлуку?</i>	<i>«кров», «душа», «вій», «долоні» → Де в тілесному ховається духовне?</i>

Завдання 4. «Читацький детектив» – розшифрування останнього рядка (фронтальна бесіда).

Зупиніть увагу класу на останньому рядку вірша: «тихо росте душа, там був міст...».

Учні відповідають на запитання:

– Чому вірш закінчується «...» – трьома крапками? Що «не сказано»?
 – «Там був міст» – це факт, спогад чи метафора? До чого (кого) він міг вести?

– Хто в цьому вірші «росте» – душа поета чи читача? Чи можливо: обох?

Ці запитання виводять учнів на розуміння принципу «незавершеності» постмодерного тексту: вірш С. Жадана не «закінчується» – він відкривається у

свідомість читача, де й знаходить своє завершення. Це і є діалогічна природа лірики в її постмодерному варіанті.

Завдання 5. «Продовж вірш» – творче завдання (5 хв, індивідуально або в парах).

Напишіть ще 2–4 рядки, які могли б стати продовженням або відповіддю на вірш Жадана. Стиль – довільний, але образи мають «відгукуватися» на образи Жадана. Кілька учнів зачитують свої варіанти. Клас обговорює: як різні «продовження» відображають різні «горизонти читання»?

Додаток Б

Приклади використання інноваційних технологій вивчення сучасної української лірики в контексті екзистенційно-діалогічної парадигми шкільного аналізу твору

Технологія «Контекст культур» у роботі з ліричним текстом: поезія Василя Стуса «Господи, гніву пречистого...»

Завдання 1. Вправа «Три голоси» – знайомство з технологією.

Вчитель зачитує три фрагменти без вказівки авторства:

Фрагмент А: «Господи, де б не стояв – вистою. Бо ти мене зробив таким – і добре, що не захистив від біди».

Фрагмент Б: «Господи, дай мені силу виносити те, що не можу змінити; сміливість – змінювати те, що можу; і мудрість – відрізнити одне від другого».

Фрагмент В (власне, студентська адаптація): «Боже, якщо я помилюся – не карай. Але і не рятуй від наслідків, бо тільки в них я навчусь».

Учні обговорюють: «Що спільне між цими трьома фрагментами? Що відрізняє? Який з них – людина в кризі? Яка – у спокої? Яка – у навчанні?» Після обговорення вчитель оголошує: «Фрагмент А – переказ ідеї вірша В. Стуса; Фрагмент Б – відома «Молитва Спокою» (XVIII ст.); Фрагмент В – учнівська рефлексія. Всі три – діалог із Богом, але через різні культури і в різних обставинах. Сьогодні ми досліджуємо, звідки виросла поезія Стуса».

Завдання 2. Контекстуальне занурення в текст

Учитель розповідає про Іоана Дамаскіна (бл. 676–749) – богослова, поета й гімнографа, якого вважають творцем однієї з найвидатніших православних молитовних традицій. Його «Канон на роз'ятрення» є молитвою людини, що усвідомлює власну слабкість перед Богом – але водночас утверджує безсмертя людського духу. Стус прочитав цей канон в ув'язненні – і відповів на нього своїм віршем, переосмисливши архаїчну молитву крізь призму власного екзистенційного вибору.

Завдання 3. «Трикутник смислів»

Учні отримують картку з «Трикутником смислів» і заповнюють його в парах:

Трикутник смислів у технології «Діалог культур» (вірш В. Стуса)

КАНОН ІОАНА ДАМАСКІНА (VIII ст.)	ВІРШ СТУСА (1972)	УЧЕНЬ-ЧИТАЧ (2024)
Людина слабка перед Богом; прохання про прощення гріхів; надія на порятунок через смирення	Людина вистоює перед Богом; подяка за «малість» життя; сила через «незахищеність» від біди	<i>(Учень: що «говорить» до тебе ця розмова між двома голосами? Де твій голос у цьому трикутнику?)</i>
Спільне між І. Дамаскіном і В. Стусом?	Відмінне між І. Дамаскіном і В. Стусом?	Що сьогодні означає «вистояти»?

Завдання 4. Порівняльний аналіз двох текстів – «Що змінив В. Стус?»

Учні аналізують конкретні трансформації: як В. Стус переосмислив традиційну молитовну поетику? Для цього вони заповнюють порівняльну таблицю:

Порівняльний аналіз молитовного канону та вірша В. Стуса (учнівська робота)

Аспект	Канон І. Дамаскіна (традиція)	Вірш В. Стуса (трансформація)
Ставлення до Бога	Прохання про прощення, підкорення	Подяка за «незахищеність», діалог рівних
Ставлення до «бід»	Прохання захистити від страждань	«Добре, що не захистила» – страждання загартовує
Образ «матері»	Не присутній у Дамаскіна	Мати-благословляє: земне, конкретне, особисте
Тон молитви	Смирений, просячий	Стоїчний, вдячний, сильний
Висновок (учень записує): В чому В. Стус «відповів» І. Дамаскіну – і в чому «заперечив»?	<i>(Учень заповнює)</i>	<i>(Учень заповнює)</i>

Завдання 5. «Листування через час» – творче завдання екзистенційного діалогу.

Учні пишуть короткий «лист» (5–7 речень) – від імені одного з двох:

– Варіант А: Від І. Дамаскіна до В. Стуса: «Я прочитав твій вірш крізь 1300 років. Ось що я хочу тобі сказати...»

– Варіант Б: Від сучасного учня до В. Стуса: «Ваш вірш написаний в ув'язненні. А я читаю його у вільній Україні. Ось що я думаю...»

Технологія «Діалог культур» у роботі зі стусівською поезією-молитвою розкриває інтертекстуальний горизонт тексту, без якого неможливо зрозуміти його «трансформаційний» характер: В. Стус не наслідує І. Дамаскіна, а «відповідає» йому – і ця відповідь є суто екзистенційною. Залучення традиції

молитовного жанру дозволяє учням виявити, що «духовний вимір» поезії не є архаїзмом, а живою культурною традицією. Завдання «Листування через час» переводить культурний діалог у площину особистісного висловлювання – і тим самим реалізує екзистенційно-діалогічний принцип «привласнення» тексту.

Технологія «Відеопоезія» та мультимедійний урок: поезія Дмитра Павличка «Два кольори» в контексті синтезу мистецтв

Слухання пісні та перше читання тексту (8 хв)

Звучить пісня «Два кольори» у виконанні Дмитра Гнатюка (1966). Учні слухають із заплющеними очима. Після прослуховування – 1 хвилина тиші. Потім учитель зачитує оригінальний текст вірша (без музики). Учні порівнюють: «Що змінилося, коли текст звучить без музики?»

Завдання 1. Вправа «Мій колір» – активізація особистісного сприйняття.

Учитель пропонує: «Напишіть два кольори, які символізують ваше сьогоднішнє настроєве поле. Не пояснюйте – просто два кольори. А потім – два кольори вашого життя загалом: «радісне» і «сумне»». Після 2 хвилин кілька учнів зачитують. Учитель: «Виявляється, у кожного з нас є своя «палітра». Сьогодні ми зустрінемося з поетом, у якого їх – лише два. І в цих двох кольорах – ціле життя».

Завдання 2. Семіотичний аналіз символів – «Кольорова карта» (парна робота).

Учні в парах заповнюють «Кольорову карту»:

Семіотична карта символів у вірші Д. Павличка «Два кольори»

Символ	Значення у вірші	Значення в культурі / особистому досвіді учня
Червоний колір	Любов, кохання, пристрасть, живе	<i>(Учень заповнює: що червоний означає для тебе?)</i>

Чорний колір	Журба, смуток, темряві дні	(Учень заповнює)
Вишита сорочка	Материнська любов, захист, ідентичність	(Учень заповнює)
Полотно	Тканина долі; старість; зберігання пам'яті	(Учень заповнює)
«Пороги»	Дім, коріння, точка повернення	(Учень заповнює)

Завдання 3. Порівняння: «Вірш / Пісня» – семіотика трансформації.

Учні у групах обговорюють: «Що змінює музика в тексті?» та відповідають на запитання:

– У пісні є приспів, якого немає в оригінальному вірші. Чи підсилює це смисл – чи спрощує?

– Музика О. Білаша – сумна чи весела? Як вона «говорить» про «два кольори»?

– Якби ви знімали відеокліп до цього вірша – які образи ви б обрали? Чому?

Завдання 4. Створення концепту «Моя відеопоезія» (індивідуально).

Учні описують концепцію власного «відеопоетичного» прочитання вірша (не малюнок, а письмовий опис візуального ряду):

Зразок учнівського концепту відеопоезії до вірша «Два кольори» (11 клас):

«Я б починав з крупного плану – бабусиних рук, що вишивають. Повільно. Спочатку чорна нитка – кадр переходить у чорно-білий. Потім червона – і все розквітає кольором. Далі – дорога. Не асфальт – польова дорога. Людина іде і повертається. І наприкінці – знову руки. Але тепер дитячі – вони тримають вишиту сорочку. Музика Білаша звучала б тихо – майже непомітно. Головний звук – скрип воріт і шелест трави». (Учень О., 11 клас)

Технологія «Творча майстерня» в роботі з ліричним текстом: поезія Івана Драча «Балада про соняшник»

Завдання 1. Індукція. Вправа-провокація «Якби ти став рослиною».

Учитель ставить несподіване запитання: «Якщо думати про смерть і безсмертя – у якому образі рослини найкраще втілюється ідея «жити після смерті»? Чому?» Учні відповідають одним-двома словами. Вчитель фіксує на дошці: троянда, береза, дуб, очерет, соняшник... «Цікаво, що соняшник теж тут є. Сьогодні ми читатимемо «Баладу», де соняшник виростає з тіла мертвого батька – і живе замість нього. Це алегорія чи фантастика? Дізнаємося».

Завдання 2. Самоконструкція. Читання і перша індивідуальна інтерпретація.

Учні самостійно читають вірш (текст роздано на картках). Потім записують:

- Одним реченням: «Ця балада – про що?»
- Одним образом: «Найсильніший образ у тексті».
- Одним запитанням: «Що залишилося незрозумілим?»

Ці записи є «матеріалом» для наступного кроку і залишаються приватними до соціоконструкції.

Завдання 3. Соціоконструкція. Обмін інтерпретаціями у малих групах – «Мозаїка смислів».

Учні об'єднуються в групи по 4 особи. Кожен зачитує свою відповідь на три питання (п. 15). Група спільно фіксує: «Де наші інтерпретації збігаються? Де – різняться?» Кожна група формулює «групову версію» розуміння балади – 2–3 реченнями. Представники груп зачитують вголос. Вчитель не оцінює – лише підкреслює різноманіття.

Завдання 4. Розрив. «Розрив» – нова інформація, що відкриває нові смисли.

Учитель розповідає: Іван Драч написав «Баладу про соняшник» у 1961 р. – тоді, коли його батько хворів і незабаром помер. Соняшник у вірші – це конкретна рослина, що росла в їхньому дворі. Але Іван Драч бачив у ній символ продовження роду: батько помер – але ріс соняшник, який він посадив, – і цей

соняшник «дивився» на сина і на сонце. Образ «Балади» – це особистий досвід поета, перетворений на міф.

Учитель запитує: «Чи змінила ця інформація ваше розуміння балади? Як?»
Учні повертаються до своїх первинних записів і дописують: «Після знання контексту я розумію інакше: ____».

Технологія «Шість капелюхів мислення» як інструмент екзистенційно-діалогічного аналізу ліричного тексту (інтегральний урок)

Завдання 1. Рефлексія «Синій капелюх» – підсумок блоку.

Учні письмово відповідають на три запитання:

- «Який вірш із блоку став для мене найважливішим – і чому?»
- «Що я відкрив у собі як читач у процесі вивчення цього блоку?»
- «Яке запитання залишилося відкритим – і я хочу продовжити його шукати?»

Клас ділиться на 6 груп. Кожна група отримує картку свого «капелюха» із запитаннями для роботи. Протягом 25 хвилин (по 4–5 хвилин на кожну позицію) групи по черзі аналізують свій текст через відповідну позицію. Після кожного «кроку» – коротка фронтальна презентація (1 хв). Наприкінці – «Синій капелюх» – спільна рефлексія.

Завдання 2. БІЛИЙ КАПЕЛЮХ – «Факти та контекст» (аналітична позиція).

Група, що «одягла» Білий капелюх, досліджує об'єктивний вимір тексту.
Завдання:

- Встановіть час і обставини написання вірша. Як вони впливають на розуміння?
- Визначте жанр, розмір, схему рим. Чи є ці формальні рішення значущими?
- Виявіть усі художні засоби з прикладами (анафора, метафора, оксиморон тощо).
- Складіть «паспорт тексту»: тема – мотив – образи – ліричний суб'єкт.

Результат: усна «довідка» – 3–4 речення про текст як про об'єктивний художній факт.

Завдання 3. ЧЕРВОНИЙ КАПЕЛЮХ – «Емоція і резонанс» (емоційна позиція).

Група, що «одягла» Червоний капелюх, занурюється в суб'єктивне – у своє перше і найсильніше переживання тексту. Завдання:

- Що ви відчули, читаючи вірш ВПЕРШЕ? Запишіть одним-двома словами.
- Який рядок або образ «зачепив» найбільше – і чому саме він?
- Чи є у вірші місце, яке викликало тривогу, смуток, радість або подив?

Назвіть його.

- Яку емоцію несе кінець вірша – і чи збігається вона з початком?

Результат: «емоційна карта» – перелік відчуттів із прив'язкою до конкретних рядків.

Завдання 4. ЖОВТИЙ КАПЕЛЮХ – «Цінність і сила» (позитивна позиція).

Група «Жовтого капелюха» шукає те, що є найбільш цінним, сильним і вічним у тексті. Завдання:

- Яка ідея вірша залишається актуальною сьогодні – у 2024 році?

Аргументуйте.

– Що є найбільшою художньою перевагою цього тексту – що робить його «великою поезією»?

- Яке «послання» поета є цінним саме для молоді людини сьогодні?

– Назвіть 2–3 рядки, які могли б стати «крилатими виразами» – і пояснить чому.

Результат: «золотий список» – три найцінніші ідеї / образи / рядки з обґрунтуванням.

Завдання 5. ЧОРНИЙ КАПЕЛЮХ – «Критика і сумніви» (критична позиція).

Група «Чорного капелюха» займає позицію критичного читача. Це не означає «погано говорити» про вірш – це означає чесно шукати його слабкі місця, суперечності і питання. Завдання:

– Чи є у вірші образи або ідеї, що можуть видатися суперечливими або незрозумілими? Які саме?

– Чи є щось у тексті, що здається «застарілим» або важко сприймається сучасним читачем?

– Де ви «не погоджуєтесь» з поетом – або де його ідея здається вам недостатньо аргументованою?

– Сформулюйте «провокаційне» запитання до поета, яке залишилось би без відповіді.

Результат: «критичний протокол» – 2–3 критичні зауваження або відкриті запитання з обґрунтуванням.

Важливий педагогічний коментар. Чорний капелюх – це не «капелюх знуцання». Тут важливо навчити учнів формулювати критику як інтелектуальний інструмент, а не як оцінку «поганий / хороший». Мета – розвинути культуру «доброзичливого сумніву», яка є ознакою зрілого читача. Вчитель може підкреслити: «Ставити щирі запитання до великого тексту – це ознака поваги до нього, а не зарозумілості».

Завдання 6. ЗЕЛЕНИЙ КАПЕЛЮХ – «Творчість і нові зв'язки» (креативна позиція).

Група «Зеленого капелюха» будує творчі містки між текстом і ширшим культурним і особистим простором. Завдання:

– Знайдіть аналогії між образами або темою вірша і будь-яким іншим мистецьким твором – картиною, фільмом, піснею, іншим віршем.

– Запропонуйте «нову версію» вірша: якби поет писав його сьогодні – що б змінилось у образах і лексиці?

– Створіть «нову назву» для вірша – таку, що розкриває його смисл інакше, ніж оригінал.

– Сформулюйте «відгомін» – 2–4 рядки у стилі поета, натхнені прочитаним.

Результат: творча «відповідь» тексту – «відгомін», нова назва або міжмистецька аналогія з поясненням.

Завдання 7. СИНІЙ КАПЕЛЮХ – «Рефлексія та узагальнення» (метакогнітивна позиція).

Синій капелюх – особливий: він «дивиться» не на текст, а на сам процес читання і мислення. Цей крок виконується всім класом разом – після презентацій усіх шести груп. Завдання:

– Яка з шести позицій («капелюхів») дала найбільш несподіваний результат – і чому?

– У якій позиції ваша розмова з текстом була найглибшою – і чому саме там?

– Як змінилося ваше розуміння вірша після того, як ви почули всі шість позицій?

– Що ви відкрили в собі як читач – яку свою звичку, перевагу або «сліпу пляму»?

Це завдання є кульмінацією уроку: учні усвідомлюють не лише текст, але й свій власний читацький процес – що є найвищим рівнем читацької компетентності за нашою моделлю.

Протокол аналізу звіту подібності науковим керівником

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання плагіату щодо роботи:

Автор: Галина Коваленко

Співавтор:

Назва: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІРИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ НА ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ДІАЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

Науковий керівник:

Підрозділ: Кафедра української та зарубіжної літератур

Коефіцієнт подібності 1: 5.21%

Коефіцієнт подібності 2: 3.95%

Мікропробіли: 6

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Білі знаки: 0

Дата створення звіту: 2026-05-14 11:50:07.0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 32. ЗУ Про вищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Обґрунтування:

2026-05-14

Тетяна Бандура

Дата

експерт

