

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра української мови і літератури

**ХУДОЖНЯ КОНЦЕПТОСФЕРА ПОЕЗІЇ
УКРАЇНСЬКОГО НИЗОВОГО БАРОКО**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності 014 Середня освіта
Предметної спеціальності 014.01
Українська мова і література
ОП Середня освіта: Середня освіта:
українська мова і література
Загорської Ольги Олександрівни
Керівник: к.філол.н., доц. Кірчева Л.Г.
Рецензент: д.філол.н., проф. Шевчук Т.С.

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри української мови і літератури

протокол № 8 від « 12 »
січня 20 24 р.

Завідувач кафедри

[підпис] Колесник В.О.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний
захист на відкритому засіданні
ЕК

« 29 » січня 20 24 р.

Оцінка 95 Відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[підпис] Уманець І.Б.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4	
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТОСФЕРА ЯК СИСТЕМНА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ДИСКУРСУ.....		10
1.1. Концепт як одиниця художнього тексту та категорія опису авторської картини світу.....	10	
1.2. Концептуальний простір дискурсу як джерело розуміння авторської свідомості та ментальних джерел етнокультури.....	15	
РОЗДІЛ II. ЕТНОКУЛЬТУРНА КАРТИНА СВІТУ В ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОГО НИЗОВОГО БАРОКО		19
2.1. Предметні етнокультурні концепти.....	19	
2.2. Контекстні етнокультурні концепти.....	36	
2.3. Етнокультурна складова ознакових загальних концептів.....	47	
РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ПОЗАКЛАСНИХ УРОКАХ З ТЕКСТАМИ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ		58
ВИСНОВКИ.....	73	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ.....	77	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Будь-який літературний твір втілює індивідуально-авторський спосіб сприйняття й організації світу, реалізуючи тим самим свій варіант концептуалізації світу. Висловлене в літературно-художній формі знання автора про світ є системою уявлень, спрямованих адресату. У цій системі поряд з універсальними загальнолюдськими знаннями існують унікальні, самобутні, часом парадоксальні уявлення автора. Таким чином, концептуалізація світу в художньому тексті, з одного боку, відображає універсальні закони світоустрою, а з іншого – індивідуальні, часом унікальні образи та ідеї. Система концептів і семантичних полів здатна дати уявлення про авторську картину світу та відкриває можливість дослідження ментальних джерел етнокультури певної культурно-історичної доби.

Звернення сучасних філологів до термінів концепт / концептосфера / картина світу тощо пов'язане зі зміщенням наукової парадигми в бік антропоцентризму, що спричинило формування та бурхливий розвиток нових напрямів у мовознавстві – когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології. Так, представники когнітивної лінгвістики (Алла Мартинюк [33], [34], Анатолій Приходько [47], [48] тощо) наголошують насамперед на ментальній сутності концепту, на його приналежності до сфери свідомості індивіда. У лінгвокультурологічній та літературознавчій парадигмі (Ганна Межжеріна [36], Віталій Кононенко [23], [24], Володимир Манакін [31], [32] й ін.) основним під час визначення концепту є факт його етнокультурної зумовленості.

Багатими матеріалом для дослідження духовного простору давньої української культури, зокрема етномаркованих концептів, є взірці поезії українського низового бароко, представлених в контексті народної сміхової культури. «Українське низове бароко є яскравою сторінкою давньої

національної літератури. В літературному процесі XVII-XVIII ст. побутувало три стильові різновиди: високе і середнє бароко з багатою книжною традицією (Біблія, святоотцівська література, антична спадщина) та низове бароко з бурлескно-травестійним художнім світобаченням, яке поєднувало книжну і фольклорну традиції. Естетиці високого бароко властиві контрастність, театральність, динамічність образів, прагнення до синтезу мистецтв, поєднання ілюзії та реальності, що свідчить про багатоплановість, поліфонічність, діалогічність цієї художньої течії» [15, с. 189].

Дослідженню естетики і поезики давньої української літератури присвятили фундаментальні праці Микола Сулима [55], [56], Павло Корпанюк [25], Леонід Ушкалов [62], [63], [64], Богдана Криса [27], Іван Іваньо [16], Дмитро Чижевський [71], Дмитро Наливайко [38], [39], архієпископ Ігор Ісіченко [18], [19], Лариса Семенюк [52] й ін. За радянських часів дослідження давньої української літератури було під неофіційною забороною, відтак перша монографічна праця Генадія Ноги з естетики та поезики низового українського бароко («Український різдвяний та великодній бурлескний сміх XVII-XVIII ст.», 1996) з'явилася лише за часів Незалежності [42]. Українське низове бароко є невичерпним джерелом дослідження концептуального художнього дискурсу української сміхової традиції, що обумовлює актуальність теми дослідження.

Лілія Кірчева констатує: «Література українського бароко почала досліджуватися вченими лише у другій половині 1980-х років за часів «перебудови» в СРСР. Були зняті табу на проскрибовані теми і науковий загал зміг відкрити для себе унікальні естетичні явища, що мали місце в національній культурі – естетичні виклики високого, середнього і низового літературного бароко. В 1987 році з'явилися збірка наукових праць «Українське літературне бароко» Дмитра Наливайка, Володимира Кречотня, Івана Іваньо та інших знаних українських науковців, яка в СРСР стала першою спробою осмислення естетичних надбань цієї епохи в поетичних,

прозових, драматичних творах української літератури XVII-XVIII ст., зокрема в її взаємодії з музичним та образотворчим мистецтвом. У 1990-х р. з'явилися перші монографії українських знавців давньої літератури: «Світло українського бароко» (Макаров, 1994), «Пересотворення світу: Українська поезія XVII – XVIII ст.» (Криса, 1997), «З історії латинських впливів в українському письменстві XVII –XVIII ст.» (Циганок, 1999), пізніше і репринт праці Дмитра Чижевського «Українське літературне бароко» (Чижевський, 2003). У 2000-х роках стійкий інтерес до естетичної проблематики українського бароко відбивається в дисертаційних дослідженнях Алексеєнко Н. М. «Біблійна герменевтика в українській бароковій прозі» (2001), Борисенко К. Г. «Явище синкретизму поезії та прози в українській літературі барокової доби» (2003), Гуцуляк І. Г. «Мовостиль українського поетичного бароко» (2005), Ольховик М. В. «Бароковий універсалізм» в українському художньому мисленні» (2005), Вікторії Піщанської «Козацька культура доби українського бароко: релігійно-естетичний синкретизм духовної сфери» (2018) й ін. Вагомий внесок у вивчення естетичних явищ українського бароко зробив видатний харківський вчений Леонід Ушкалов у книгах «Українське барокове богомислення: Сім етюдів про Григорія Сковороду» (2001), «Есеї про українське бароко» (2006)» [22].

У апробаційній статті «Традиції народної сміхової культури в українському низовому бароко» (2023) ми зазначили: «Літературу доби бароко традиційно вважають складним і яскравим явищем, без якого неможливо уявити собі історію як загальноєвропейської культури в цілому, так і української зокрема. Бароковий тип мислення в Україні сформувався XVI ст., він набуває значного розвитку впродовж XVII ст., а у XVIII ст. функціонує в химерному переплетінні з іншими стильовими течіями. Останнім представником української барокової культури став Григорій Сковорода (1722-1794). Найбільш цікавими нам видаються перспективи

дослідження специфіки «низового» бароко. У загальноєвропейській літературі «низове» (міщанське і селянське) бароко репрезентовано міською лірикою, одним із популярних джерел якої є невелике віршоване оповідання комічного або сатиричного змісту, наприклад шванк (нім. Schwank – жарт). У низовому бароко життя відбивається у всьому її трагічному протиріччі, для даного стилістичного явища характерна грубуватість, обігрування низьких сюжетів і мотивів, наближене до пародіювання. В Україні «низове» бароко продовжує традиції народної сміхової культури і розвивається у тісній взаємодії з фольклором. Жанровими різновидами українського низового бароко стали вертепні драми, шкільні інтермедії; пародії на жанри церковної літератури; різдвяні та великодні орації, травестії тощо. Сміхова природа «низового» бароко створила певний тип культурних зв'язків, який посутньо визначив розвиток українського духовного життя» [15, с. 190].

Мета кваліфікаційної роботи – дослідити концептуальний простір дискурсу українського низового бароко як джерело розуміння авторської свідомості та ментальних джерел української етнокультури.

Досягнення обумовлю розв'язання таких **завдань**:

- проаналізувати категорію концептосфери як системної організації концептуального дискурсу;
- визначити концептуальний простір дискурсу як джерело розуміння авторської свідомості та ментальних джерел етнокультури;
- дослідити етнокультурну картину світу в поезії українського низового бароко;
- охарактеризувати лексичні та контекстні етнокультурні концепти в поезії українського низового бароко;
- укласти методичні рекомендації щодо вивчення поезії українського низового бароко в профільній школі.

Предмет дослідження – мовні одиниці, що репрезентують системоутворюючі і периферійні концепти українського низового бароко:

предметні (ключові лексеми, ментальні факти, власні імена, прецедентні імена, артефакти, найменування національностей, професій, родинні відносини) та *контекстні/ події* (події, свята, образи і ситуації, роздуми).

Об'єкт дослідження – концептуальний простір дискурсу різдвяних, святочних, застільних, любовних вірців українського низового бароко, розміщених у виданнях «Давній український гумор і сатира» (1959) [11] та інтермедії з Дернівського збірника [17].

Методи дослідження передбачають використання *історико-культурного методу* для відтворення контексту історичної доби формування, що сприяла піднесенню бурлескно-травестійованої поезії; *метод літературознавчої герменевтики* і «герменевтичного кола» Ганса-Георга Гадамера для інтерпретації художніх явищ; *метод текстового аналізу* Ролана Барта для зіставлення і аналізу найбільш вживаних тематичних груп.

Теоретична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні методу концептуального аналізу художнього тексту з позиції герменевтики, у виявленні художньої специфіки низового бароко. Результати дослідження роблять певний внесок у теорію тексту, лінгвокультурологію, теорію мовних універсалій та українську медієвістику.

Практичне значення дослідження пов'язане з розробкою методики визначення змістовного нагромадження художнього концепту та виявлення його функцій у тексті. Результати дослідження можуть знайти застосування в навчальних курсах з лінгвокультурології, дискурсивного аналізу художнього тексту, методичних матеріалів з естетики та поезики українського низового бароко.

Апробація дослідження. Основні тези кваліфікаційної роботи було обговорено на двох науково-практичних конференціях та опубліковано в двох статтях:

Загорська О. Традиції народної сміхової культури в українському низовому бароко. *Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента*. Ізмаїл, 2023. С. 189-192.

Загорська О. Етнокультурна картина світу в поезії українського низового бароко. *Науковий пошук студента: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук*. Ізмаїл, 2023.

Структура роботи. Робота складається зі Вступу, трьох розділів, Висновків та Списку використаної літератури. Загальний обсяг роботи – 81 с.

РОЗДІЛ 1. ХУДОЖНЯ КОНЦЕПТОСФЕРА ЯК СИСТЕМНА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

1.1. Концепт як одиниця художнього тексту та категорія опису авторської картини світу

До середини ХІХ ст. проблема взаємозв'язку мови і мислення розглядалася переважно у філософському аспекті. У мовознавстві першим, хто поставив цю проблему на чільне місце, був В. Гумбольдт, який висунув припущення про засадничий вплив розумової діяльності на діяльність мовлення. Мова, за В. фон Гумбольдтом, – це не просто інструмент для вираження думки, а ще й засіб її формування, що впливає на сам процес мислення.

Інтегративні процеси, притаманні сучасній науці загалом, відповідають експансіоністському характеру антропоцентричної філології та становленню когнітивно-дискурсивної парадигми знань. Основоположник когнітивної лінгвістики Рональд Лангакер обґрунтував розуміння концепту як психоментального утворення, що базується на психічних ресурсах свідомості, пам'яті та мозку, ментального лексикону, картини світу. До появи когнітивної лінгвістики визначенню «концепт» відповідав термін «поняття». Лангакер довів, що концепт – не поняття, а сутність поняття, виявлена у своїх змістовних формах – в образі, у понятті, у символі. Поняття є наближенням до концепту, який є атомом атом генної пам'яті, ментальним генотипом, архетипом і першообразом [76].

Claunser Т. С. у праці “Domains and image schemas” (1999) трактує концепт як “базову одиницю ментальної репрезентації” [75, с. 2]. Н. Таценко у розвідці «Концепт як ключове поняття когнітивної лінгвістики» (2008) констатує: «У загальному плані концепти розглядають як одиниці ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної

структури, яка відображає знання і досвід людини. Інші дослідники розглядають концепт як репрезент інформації – досвідно-енергетичного кванту, який надходить до свідомості людини у вигляді різного роду інформаційних енергем, із яких він формується. <...> Щодо його структури, концепт визначають як складну ментальну репрезентацію, утворену кількома каузально пов'язаними елементарними репрезентаціями, які, у свою чергу, формуються внаслідок первинної взаємодії людини із середовищем, тобто концепт народжується як образ, але, просуваючись шаблями абстракції, поступово перетворюється з чуттєвого образу у власне розумовий. Такий принцип формування ментальної репрезентації знань про світ дозволяє розглядати концепт як “поглинаючу польову структуру”, до якої входять різні аспекти знання і досвіду, у тому числі світоглядний, раціональний, емотивний, культурологічний. Вчені зазначають, що концепти утворюють інформаційну базу мислення, певний концептуальний каркас свідомості, що уможливорює подальший процес когнітивного опанування дійсності, вони складають той поняттєвий фонд, в якому містяться ресурси для здійснення мисленнево-мовленневої діяльності. Як одиниця пізнання світу концепт може мати різний ступінь інформативної насиченості, залишаючись при цьому цілісним утворенням, здатним поповнюватися, змінюватися і відображати людський досвід» [57, с. 106].

Таким чином, концепт – це одиниця індивідуального знання, що базується на індивідуальній мовній картині світу. Він умовний, підпорядкований авторській ідеї, репрезентований у художньому цілому на рівні текстових смислів. Концепт міститься в “тканині” тексту й активується в процесі сприйняття та розуміння тексту реципієнтом. Ми визначаємо концепт як одиницю колективного свідомого/несвідомого; знання/свідомості, що спрямовує до вищих духовних цінностей, має мовне вираження і позначене етнокультурною специфікою; а також як базову когнітивну сутність, яка дає змогу зв'язати смисл із вживанням слова. Відмінності в

наявних наукових описах концепту доводять думку про те, що він являє собою складний феномен. Значення терміну *концепт* відрізняється від дефініцій термінів *поняття*, *символ*, *художній образ*. Це й зумовлює розмаїття та численність підходів до його вивчення в сучасній лінгвістиці.

У *когнітивній лінгвістиці* увага дослідників фокусується на ментальній сутності концепту, на його приналежності до сфери свідомості індивіда; у *лінгвокультурології* – на етнокультурної зумовленості; у *психолінгвістиці* – розуміється як базове перцептивно-когнітивно-афективне утворення динамічного характеру, яке спонтанно функціонує у пізнавальній та комунікативній діяльності індивіда. З погляду *герменевтичного напрямку* концепт – це смисл, уособлений мовними засобами, що лежить в основі текстової структури і формується в процесі діалогу “текст” – “читач” (Г.Г. Гадамер, Р. Барт). Можна зробити висновок, що концепт є одиницею індивідуального знання, базується на індивідуальній мовній картині світу, умовний, підпорядкований авторській ідеї, репрезентований у художньому цілому на рівні текстових смислів.

Концепт у нашій роботі розуміється в дусі основоположника когнітивної лінгвістики Рональда Лангакера та ін. як результат гносеологічних операцій, “квант знання”, коли комунікативна особистість конструює смисли в певних ситуаціях дискурсу.

Головною структурною одиницею художньої картини світу є *художній концепт* – особливий вид лінгвокультурного концепту. Ми трактуємо його як одиницю свідомості поета або письменника, що отримує свою репрезентацію в художньому творі або сукупності творів і виражає індивідуально-авторське осмислення сутності предметів або явищ. Виокремлюючи художні концепти в картині світу письменника або в його творі, можна не тільки зрозуміти його духовний світ, а й розширити власні уявлення і знання про світ і про себе.

У питанні класифікації художніх концептів ми слідуємо когнітивістиці слідом за Т.С. Claunser та класифікуємо їх таким чином:

1) **предметні концепти** називають ментальні уявлення про предмет / сутність (ключові лексеми, ментальні факти, власні імена, прецедентні імена, артефакти, найменування національностей, професій, родинні стосунки);

1) **контекстні/подієві концепти** дають уявлення про вербальний процес / дію ((події, свята, образи і ситуації, роздуми)

2) **ознакові концепти** репрезентують характеристики предметів і дій (Добро/Зло, Прекрасне/Потворне, гріх, милосердя тощо). [75, с. 22-31].

Сучасна лінгвокультурологія трактує концепти – багатовимірні утворення – як єдність трьох обов'язкових когнітивних ознак: понятійної, образно-перцептивної, ціннісної. До теперішнього часу залишається проблемним питання про співвідношення і розмежування понять “значення” – “смысл”. Дослідники зазначають, що ні категорія значення, ні категорія смислу не можуть існувати окремо і бути представлені в мовних одиницях різної комунікативної потенції.

Процес розуміння, своєю чергою, являє собою виконання суб'єктом інтерпретативної діяльності. Інтерпретація відображає індивідуальне розуміння реципієнта і являє собою семіотичну діяльність, сутність якої – перевести знаки первинного повідомлення на знаки тієї самої або іншої властивості для прояснення смислової структури вихідного тексту. Під час сприйняття тексту як мовленнєвої реалізації авторського задуму, як комунікативної одиниці найвищого рівня, реалізованої як у письмовому, так і в усному мовленні, у лінгвістиці заведено виокремлювати три рівні сприйняття: сприйняття форми, розуміння прямого значення; розуміння глибинного значення і, зрештою, розуміння смислу, сприйняття концепту, який найяскравіше проявляється в художньому тексті. Художній текст розуміється нами, слідом за Роланом Бартом, як певна модель світу, певне повідомлення мовою мистецтва, що має властивість перетворюватися на моделювальні системи [2]. Знаний лінгвіст Клара Штайн звертає увагу на особливий «естетичний лад» художніх творів, що дає змогу авторам,

використовуючи одні й ті самі слова, створювати індивідуальні мистецькі світи.

Володимир Манакін вказує на духовну енергетику концепту, наголошуючи на тому, що мова і слово є інформаційно-енергетичним посередником до пізнання загального устрою Всесвіту, в якому інформація та енергія є первинними, а матерія-свідомість – вторинними. Свідомість, матерія й енергетична інформація зливаються в мові в єдине ціле, відбиваючи загальні закономірності будови людини, природи та Всесвіту [31, с. 93].

Типологізацію концептів під кутом зору когнітивної семантики, Володимир Приходько пропонує здійснити в когнітивно-семантичній опозиції «універсальність» – «специфічність» [47, с. 48]. Науковець зазначає, що «універсальні концепти вирізняються своєю всезагальністю та наднаціональним характером. Вони мають загальнолюдську значущість, а їхній валоративний компонент актуальний для всієї ойкумени. Універсальні концепти неоднорідні, у їхньому складі мають місце як категоріальні (філо- і теософські), так і повсякденні ментальні утворення (емоційні, біосоціальні, фізіологічні). Окремих представників цього типу інколи трактують як “надконцепти” на тій підставі, що в певних дискурсах вони здатні утворювати свого роду замкнене коло. Наприклад, у релігійному дискурсі такими одиницями вважаються БОГ, ДУША, НАДІЯ, ВІРА, ЛЮБОВ. Про лінгвокультурну специфіку універсальних концептів можна говорити лише з урахуванням прив'язки до певного соціо-дискурсивного середовища. Є підстави вважати, що універсальні концепти також переживаються в різних культурах по-різному, адже концепт має характеристики як загального, національного, так і особистісно специфічного значення» [47, с. 49].

1.1. Концептуальний простір дискурсу як джерело розуміння авторської свідомості та ментальних джерел етнокультури

Жоден концепт не може існувати ізольовано: він стає частиною іншого концепту, який, своєю чергою, входить до складу третього тощо. Така сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених концептів утворює концептосферу певної національної або індивідуально-авторської картини світу. Концептосфера являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених концептів, ментальних сутностей, що відображені у вокабулярі мови загалом або її окремого носія.

Концептосферу художнього тексту трактують як структуровану сукупність взаємопов'язаних лінгвокультурних (культурних) концептів, кожен із яких є одиницею свідомості письменника, що має такі ознаки:

- по-перше, вона створює й оформляє культурний простір тексту, пов'язуючи його з глобальними концептами світової художньої культури;

- по-друге, вона охоплює ментальні факти (артефакти, прецедентні феномени, міфопоетичні, фольклорні та релігійні образи й уявлення), відображені у свідомості народу і репрезентовані в національній мовній картині світу;

- по-третє, вона відображає осмислення і переосмислення навколишнього світу індивідуумом, виражає ставлення до нього у внутрішньому світі мовної особистості, тобто представляє індивідуально-авторську картину світу, яка виявляється в особливостях мови і стилю письменника;

- по-четверте, вона є значущою для розвитку сюжету твору, особливостей його поетики та вибудовування образної системи [48].

У структурі національної картини світу можна виокремити різні концептосфери, які по-різному групуватимуться і проявлятимуть себе в національній мові, при цьому одна концептосфера може поєднуватися з

іншою. Тим паче це стосується індивідуально-авторської картини світу, у концептосфері якої, крім концептосфери національної (наприклад, української) мови і концептосфери світової культури, знаходять відображення і своєрідно поєднуються концепти і наукової, і філософської (світоглядної), і міфологічної, і релігійної, і художньої (образної) картин світу.

Сучасний український вчений Віталій Кононенко у праці «Концепти українського дискурсу» (2004) обґрунтував поняття концепт як художню категорію в контексті дискурсивного аналізу художнього тексту: «Літературно-художнє, передовсім поетичне, мовлення з його тяжінням до узагальнень і абстрагованих понять надає широкі можливості вивчення контекстного вживання найменувань, включених у концептуальне поле; такі назви здебільшого є заголовковим позначенням концепту й утворюють довгі ряди асоціативних зв'язків, оцінних характеристик тощо» [23, с. 21].

Дослідник зазначає, що «тяглість» і «насиченість» концептуальних назв дає можливість простежити шлях накопичення конотацій, які формують той чи інший концепт і створюють цілеспрямований образ: «Дослідження художнього дискурсу виявляє тяжіння, “прихильність” письменника високого рівня до тих чи тих концептуальних позицій. У таких концептах концентровано передається духовне кредо, ідейний стрижень його творчості, її визначальні вихідні принципи. Письменник може мати свій провідний концепт, що розкривається в його глибинному смислі через образний світ автора-наратора, разом із тим це концептуалізоване поняття може бути “прив’язане” лише до одного твору, не повною мірою виявляючи себе в інших текстах. Такі ідейно-духовні принципи, передані у вигляді концептів, можуть поєднуватися між собою, утворюючи своєрідні дихотомічні чи – рідше – троїсті угруповання. Так, для Тараса Шевченка визначальними концептами є слава, доля, для Лесі Українки – надія, мрія тощо. У романі Панаса Мирного й Івана Білика “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” провідні

концепти – воля, правда, у романі Панаса Мирного “Повія” – гріх, спокута» (Коно, с. 25).

Як відзначив Михайло Грушевський, витoki етноцентричної духовної культури сягають корінням стародавньої української культури, що містить «багатий круг мотивів, ідей, інтересів, що наповняли наше життя і творчість протягом щонайменше цілого півстоліття якраз дуже інтенсивного розвою, повного моментів високолюдських, високоідеальних, глибоко виховуючих, коли наше громадянство жило життям ініціативним, повним, національним в цілім значенні слова, а не потребувало підчеркувати своєї національної окремішності» [10, с. 247].

Володимир Манакін позначив вербалізований концепт як одиницю етнокультурної інформації, яка відображає світ національного сприйняття предметів і понять, висловлених мовою [31, с. 23].

Іншою актуальною проблемою в сучасному філологічній думці є питання вивчення картини світу та її різновидів: концептуальної картини світу, побутової (наївної) картини світу; наукової, філософської (світоглядної), релігійної, міфопоетичної та образної картин світу; національної та індивідуальної картини світу. Світогляд кожного народу являє собою частину єдиної картини світу, але всяка етнокультурна спільнота створює свою модель світу в рамках конкретної національної мови, по-своєму пояснюючи факти реальної дійсності, формуючи тим самим національну картину світу.

Індивідуальна картина світу, включно зі структурою національної картини світу, водночас відображає досвід окремого індивіда, його особливе світобачення і може значно відрізнятися від індивідуальної картини світу іншої людини тієї самої національності. Поняття індивідуальної картини світу відсилає до поняття мовної особистості, під якою розуміють людину як носія мови, взяту з боку її здатності до мовленнєвої діяльності. Під мовною особистістю автора ми розуміємо людину, яка змогла відчути, усвідомити

духовну силу, яка спочатку неусвідомлене діє в мові, і спрямувати її дію на мовне світотворення. Найяскравішим проявом індивідуальної картини світу є письменницька творчість. Створюючи художні образи та намагаючись охопити всі боки дійсності, доступні слову, письменник створює художню картину світу та виробляє власну неповторну мову, яка відрізняється від мови повсякденної.

Таким чином, однією з найважливіших складових будь-якої картини світу (концептуальної, наукової, світоглядної, міфопоетичної, релігійної, образної) стає концепт. Він одночасно являє собою одиницю і колективного, і індивідуального знання. У сучасному мовознавстві існує три основні напрями в розумінні концепту, що базуються на загальному положенні: концепт – те, що називає зміст поняття, синонім смислу.

РОЗДІЛ II. ЕТНОКУЛЬТУРНА КАРТИНА СВІТУ В ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОГО НИЗОВОГО БАРОКО

2.1. Предметні етнокультурні концепти

У передмові до збірки «Давній український гумор і сатира» (1959), її укладач Леонід Махновець зазначає: «Український народ здавна і по праву славиться своїм гумором. З найдревніших віків веселе слово і жартівлива дія супроводили його численні обряди і свята – народження дитини і весілля молодих, коляду і масляну, купала і похорон мух. <...> Гумор допомагав жити і боротись, переносити злигодні і нещастя, скрашував людське існування Творець і найвищий цінитель справді прекрасного, народ-оптиміст розсипав свій гумор у дотепних слівцях-епітетах, в неперекладних фразеологічних зворотах, у крилатих прислів'ях і приказках, у піснях, легендах, оповіданнях, драматичних дійствах Із своєрідних драматичних дійств народного характеру – інтермедій – починається зокрема й історія української комедії» [11, с. 5-6].

В давній українській літературі «низове» бароко продовжує традиції народної сміхової культури і розвивається у тісній взаємодії з фольклором. Воно представлено такими літературними жанрами, як *вертепна драма*, *шкільні інтермедії*, *бурлеск*, *травестія*, *гумористичні віршовані оповідання*, *соціальна сатира* тощо:

вертепні драми – різдвяної постанови з сатиричною інтермедією, що виконувалася між актами основної вистави. Вертеп є різновидом українського лялькового театру, який зазвичай влаштовували школярі на Різдво. Вертеп – це переносний (з дерева чи картону) будиночок, який мав два поверхи. На верхньому розміщувалися різдвяні сцени про народження Христа та втечу святого сімейства з Вифлеєму, а на нижньому – світські

сцени комічного характеру. З українською вертепною драмою можна співвідносити західноєвропейський театр маріонеток.

шкільні інтермедії – короткі одноактні комічні п'єси, героями яких зазвичай були простолюдини, що розмовляли народною мовою. Визначення інтермедії знаходимо у шкільній поетиці Митрофана Довгалевського «Сад поетичний» (1648): «Інтермедія є коротка дія, вигадана або справжня, що розігрується між актами комедії і трагедії, складається із слів, предметів та осіб веселих, що освіжує увагу слухача, не належить до актів і сцен п'єси». Інтермедії як вставні сцени комічного характеру були поширеним явищем в європейській вуличній церковній драмі (містерії, міраклі, мораліте) [13].

пародії на жанри церковної літератури – сатиричне представлення жанрів релігійної літератури: видінь, гімнів, літургії. Найвідомішою пародією європейських вагантів є твір «Всеп'яніша літургія» (XIII ст.), в якому точно відбито всі компоненти меси, але пародійним перекрученням слів досягається комедійний ефект.

різдвяні та великодні орації пов'язані з побутово-зниженим описом застільних пісень на народних гулянь.

любовна лірика низового бароко дотична до мотивів залицяння, пиятва та розваг. Мотиви високого кохання жартівливо у таких піснях. В низовому українському бароко цей жанр представлений у традиціях *сороміцької лірики*.

Предметні етнокультурні концепти, які називають ментальні уявлення про предмет / якнайширше розкриваються через власні імена, ментальні факти, прецедентні тексти, найменування та характеристику національностей.

Власні імена

Персонажами перших надрукованих українських інтермедій до польської драми Якуба Галятовича «Трагедія, чи образ смерті пресвятого Іоанна Хрестителя», розіграних 1619 року на ярмарку в містечку Кам'янці Струмиловій біля Львова, стали шахрай Климко і заможний селянин

Стецько. Аферист Климко продає Стецьку kota у мішку під видом лисиці. Сюжет побудований на прецедентному тексті, а саме народній приказці «купити kota в мішку», або «kota в мішку не купують».

Персонажами другої інтермедії, поставленої після третього акту драми Гаватовича, стали селяни Максим, Грицько і Денис. Вони не могли поділити знайдений пиріг, який один із них з'їв уночі. Персонажі зазначених інтермедій розмовляють з діалектизмами і полонізмами – мовою тих селян, що проживали на початку 17 століття в Галичині (добродзій й ін.).

В інтермедіях Дернівського збірника зустрічаються персонажі на ім'я циган Гаврило («Інтермедія на дві персони: тато з сином»), козак Іван, жіночі імена Маруська, Хвеська («Інтермедії на три персони: хлоп, поляк і німець»); юдейська мама Сіма («Інтермедії на три персони: хлоп, жид і студент»); Ярослав, дівчата Настька, Гасенька, Олена, стара Кулина («Гой, гой, подпилем собі горілкою нині добре»).

Ментальні факти

селяни продали волів, щоб не відробляти «*шарварку*» (друга інтермедія до драми Гаватовича «Трагедія, чи образ смерті пресвятого Іоанна Хрестителя» (1619).

«*Шарварка*» – похідне слово від поняття «шарварок» (від нім. *Scharwerk* – спільна робота), який є різновидом панської повинності. А.О. Гурбик в «Енциклопедії сучасної України» (2013) дає таке визначення поняттю «шарварок»: «додаткова до панщини феодална повинність з будівництва і ремонту мостів, шляхів, гребель, панських будинків. У Польщі, Литві, Білорусі та на Русі-Україні шарварок почали застосовувати в поміщицьких маєтках в 15 – 1-й половині 16 століть. На Лівобережжі скасовані гетьманом Богданом Хмельницьким під час національно-визвольної війни 1648-1657 років. На Правобережжі за виданими у 1847-48 царським урядом інвентарними правилами тривалість шарварку становила 3-24 робочих дні на рік з селянського двору. Ліквідовані реформою 1861 року. Після селянської

реформи 1861 року шарварком називали повинності, які виконували сільські громади для ремонту доріг» [14, с. 595].

найменування національностей:

Інтермедії або інтерлюдії (від латинського *inter* – між, *ludus* – гра, *medium* – те, що знаходиться посередині), були “междувброшеними забавними игральщами” (Митрофан Довгалевський), метою яких було розвивати коротку жваву дію, що могла бути або пов’язаною, або цілком незалежною від основного сюжету шкільної драми. Митрофан Довгалевський вказав, що її героями мають бути «особи низького стану – господар (селянин), литвин (білорус), циган, козак, поляк, скіф, турок, грек, італієць», а зміст передаватися «простою, сільською і мужицькою мовою» [13].

Етнічно маркованими персонажами інтермедій Дернівського збірника (кінець 18 ст.) стали: німець, поляк, юдей (жид), циган, український селянин.

Як подаються їх іміджі українським автором?

«Інтермедія на дві персони: тато з сином» представлена к діалог двох циган, які промишляють ворожінням:

«Тато мовит

Ей, сину мой, ГавърЂло,

Давно нам в дорогу потреба било,

Бо ся тепер люде розгостили,

А ми собЂ добрій торьг опустили» [17].

Гаврило пропонує татові зайнятися ворожінням, автор вживає циганські слова, які коментатори не змогли перекласти та припускають, що вони є вигаданим каламбуром:

«Син

Назгриди ганьча, татку! Ну-но, татку, не журися,

А сердечне до того торгу заходися.

ВозмѢм-но ся, татку, людем ворожити,

Ачей, би-смо мали в рот що вложити

Тато

Панове, яка мудрая дитина!

Що му завадила в торьбѢ солонина?

ВозмѢм-но ей, синьку, затинати!» [17].

У другій інтермедії цього циклу («Інтермедія на дві персони: син з татом») відсутні циганські лексеми, через що героями твори мають виступати звичайні українські селяни. Це припущення підтверджує згадка про чабанський досвід молодого персонажа і оседлий спосіб життя. За сюжетом комедійного дійства, батько вмовляє сина вчитися грамоті. Автор твору акцентує увагу на небажанні молодого селяка вчитися, висміює його легковажне ставлення до навчання, замість якого він бажає одружитися. Імовірно, в цій інтермедії обіграно прецедентний текст, а саме прислів'я «не хочу учитися, а хочу женитися»:

«Син

Бале, тату, не хочу я до школи ходити,

Бо я не злюблю, що там схотят бити;

Бо якось не могу язбуки поняти,

Ану ж коли ся прийде лѢтеру складати.

Тато

Ба мовъчи-но, сину! Добро то буде,

Будут тобѢ потом завидовати люде.

От, ледащо, говориш! Куди ти убравъся?

От прочетай язбуку та уже не бавься.

Син

Тат уже добре, тату, буду я читати,
Але хто минѢ буде поправовати?

Тато

Ну, чого, сину? Тадже знають люде,
Тадже та ктос тебе поправляти буде.

Син

Тату, тату, повѢдж, бо сперьшу не знаю,
Тат я таки всей язьбуки не прочитаю.

Тато

Тфу, сину, ци же-с не чував,
Шо мовлят люде — а б в л?
Юй-гой, сину, нѢчого доброго с тебе не буде!

Син

От ти, тату, не брѢдь, лѢпше будеш чинити!
Коли мене не можеш письма научити,
От ти мене по святах волиш оженити.

Тато

Ов пескій сину, перепескій, поганьській сину!
От коли умотаю руку у твою чуприну!
Та минѢ, сивьцеви, казати лгати?
Пришлося батькови от тебе лиха дождати!» [17].

Молодий український селяк наголошує, що в нього немає здібностей до навчання, оскільки у дитинстві він не відвідував школу, а пас корів, чим дорікає татові, який доручав йому замість навчання чабанську справу. Вражає наполегливість батька, який не втомлюється переконувати сина взятися за навчання, адже знання грамоти забезпечить повагу до нього з боку

односельчан. Він також називає брехнею переконання сина, що у дитинстві він не віддавав його до школи і перебуває у стані розпачу через небажання сина навчатися.

Володимир Січинський у праці «Чужинці про Україну» наводить численні приклади відгуків іноземних подорожувальників про надзвичайно високий рівень освіти в Україні 17-18 ст. Наприклад, данський посол Юль Юст відмітив масову грамотність українського населення: «Одвіуючи рїжних українських достойників, як генерального суддю, київського митрополита та ін., підкреслює їх велику вихованість, освіту та чемність. Дивується, що не тільки всі українські достойники володіють латинською мовою, але й прості монахи Києво-Печерської лаври вільно розмовляли з данським послом латинською мовою. Далі, по українських селах селяне ходять з молитовниками, с.т. усі грамотні!» [54, с. 60].

Відтак у згаданій інтермедії ситуація з невіглаством сина і його небажанням навчатися грамоті виглядала комічною, смішною і нетиповою для України:

«Син

А чем же-с мя змалу до школи не давав,

Але-с ми вЂвъцЂ и телята пасти казав?

А тепер я до науки охоти не маю

И той язъбуки прочетати не знаю.

Тато

Отже, панове, чого се я на старость дождав,

Що минЂ мой син брехати казав?

Син

Тату, тату! Як тя возму кием оберътати,

Не будеш знав, куди утЂкати!

А чем же-с мя замалу до науки не давав?

То би-з був з мене тепер л҃пшую потіху мав,
 А тепер росту псу трава, бо памяти не маю.
 Озми собѣ и кеблицу, бо н҃҃чого на нюй не знаю.

Тато

Ав пескій, перепескій, поганській сину!
 Бода-ем тя був не знав, такую дитину!
 Так мене, старого сивъця, зневажати?!
 От тепер же я тебе озму оберътати!» [17].

В третій «Інтермедії на дві персони: німець і хлуп» Дернівського збірника етнічно маркованими дійовими персонажами виступають німецький пан та український селянин. «Зовсім інший зміст має інтермедія на дві персони, де виступають німець і хлоп (селянин). Тут побутовий гумор одразу переходить в сатиру на панство, на чужоземних зайд, що любили поживитися плодами праці українського народу. Соціальні характери стики персонажів у цій інтермедії подані гостро і яскраво. Коли німець загрожує селянинові, що він відшмагає його канчуком, а то й проткне «шпігою», селянин звертається до свого вірного знаряддя праці. Німець в інтермедії має всі риси польського шляхтича і хвалиться своїми подвигами під Кам'янцем Ця коротка згадка, як вважають, дає підставу відносити виникнення даної інтермедії до 1672-1699 рр , коли точилася турецько-польська війна У 1672 рот султан турецький Мухаммед IV, той самий, якому запорожці писали листа, захопив Кам'янець-Подільський» [11, с. 9]. Ось згадка про ці події:

«Niemiec

Patraycie się, iak sobie kłop, skurway syn, dworuie,
 А сепем, szelmy, złodziey, mnie siebie gotuie!
 My byli pod Kamieńcem o dwadziescia mil[i],
 Tamesmy sie ys tatarmy okrutnie pobili!

Iednegośmy zabili, a dwoch połapali,
A naszych ze dwadziescia wszystkiego zabrali» [17].

У перекладі:

«Дивіться-но, як хлоп, скурвий син, насміхається
І ціпом шельма, злодій мене обкладає!
Ми були під Кам'янцем за двадцять миль,
Там жорстоко билися з татарами!
Одного забили, а двох зловили,
А наших усього із двадцять (вони) забрали» [17].

Леонід Махновець констатує: «Уже в цій інтермедії ми зустрічаємо надзвичайно характерну рису всіх українських «междувброшених играліщ» В них представники різних народів говорять або намагаються говорити рідною мовою: українці — українською, ще й з діалектизмами, поляки— польською, білоруси — білоруською, <...>, або розмовляють українською мовою з сильним акцентом (євреї)» [11, с. 9].

Образ німця зображено вкрай негативно: це пихатий пан, який зневажає українського селянина, він грубо розмовляє з ним польською мовою, яку обидва добре розуміють. Німець постійно ображає українського селянина, однак той має сміливість не тільки йому гідно відповідати, але й побити нахабного пана:

«Niemiec

Kłop, skurway syn, będziesz ty dworować ze mnie?

Kim hyr, na kom eraus, wniet zgyniesz ode mnie!

(Хлопе, скурвий сину, будеш ти насміхатися з мене?

Іди сюди, виходь зараз згинеш від мене!)

И будут ся били, а хлоп вдарит го по литках цѣпом, аж упаде.

Хлоп мовит

А я мовив, що и шпѣга ти тая нѣчого не поможе!

Ей, правѣда, лѣпши цѣп, нѣж шпѣга, небоже?

Та встань, з лихом, не лежи, юж болш не сварѣмся,

А тое додому ходѣм та погодѣмся.

И озмет нѣмця за руку и зведет; и пойдут обадва за заслону» [17].

В четвертій «Інтермедії на три персони: хлоп, поляк і німець» Дернівського збірника етнічно маркованими персонажами виступають український селянин, поляк-шляхтич та німець. «В даній інтермедії, як взагалі в усіх Дернівських, і не тільки в них, ініціативу розвиває представник українського народу Інтермедії відображали дух тих часів, коли козацько-селянська слава перемог над шляхтою гриміла по всій Україні, тому і в цій п'єсі фізична і словесна сутичка приносить звитягу козакові» [11, с. 9].

Козак у цій інтермедії виступає доволі нахабним персонажем. З ним намагаються ввічливо поговорити поляк-шляхтич та німець: пробують зав'язати ввічливу розмову, пожартувати. Натомість козак веде себе зухвало і навмисно з ними свариться:

«Козак мовит

Помагай бог, рубахо, чи гаразд ся маеш?

А людем що доброго и минѣ повѣдаеш?

Polak

Bug zapłasc, panie bracie, za pytanie takie.

Nowin nie słychać zadnych, lecz wżystkie iednakię.

(Бог заплатить, пане-брате, за таке питання.

Новин не чути ніяких, все те ж саме).

Козак

Повѣдж минѣ, братцу, у вас свято яке?

Чи рождество, чи великѣде[нь], чили теж яке?

Polak

O swienta się, muu kochany, na co się pytacie?

Sy ty kpiś, sy zartuiesz, sy co czyniś, bracie?

(Про свята, мій коханий, навіщо питатися?

Чи ти кпиш, чи жартуєш, чи що чиниш, брате?)

Козак

Для того я о свята тебе ся питаю,

Бо калямандру в себе вашого не маю.

Polak

Nie bardzo no tak dworuy uze mnie, kozaku!

Козак

Ось, шановавши людей, поцалуй мя в сраку!» [17].

Ми бачимо, що козак провокує чемного шляхтича заявою, що не знає польського «калямандру» (календаря) і відверто демонструє свою неповагу до нього. Поляк ввічливо намагається поставити на місце нахабу:

«*Polak*

A czegoż ty w ostatku kpie się, foryiuiesz?

Kiedy chcesz, panie chłopie, wniet mie tu poznaiesz!

Kiedy chcesz na kordy wybiie się s tobo,

A nie dam się u krchty przokpiwać nact sobo!

(А чого ж ти все-таки насміхаєшся, бешкетуєш?

Коли хочеш, пане-хлопе, одразу мене тут узнаєш!

Коли хочеш, на мечох битимусь з тобою,

А не дам ні крихти насміхатися над собою!» [17].

Далі на сцені з'являється ввічливий німець, який прагне зав'язати дружню розмову, однак відразу наражається на вкрай образливі слова від козака, який вживає щодо нього звернення «пане пльондро», принизливі фізіологізми щодо випорожнень у штани («нагавиці» – модні на той час штани з вузького крою, які декорувалися вибійкою з вузьких смужок сірого, синього або чорного кольорів):

«Niemiec

Niech będzie ponaga buk, sługa na wałeciu.

Co to tu za dyskursy takie sprawuiecie?

Sy nie mozna zeby ia rozmowiłem się z wami?

(Нехай помагає вам бог, я ваш слуга.

Що це ви тут за розмову ведете?

Чи не можна мені поговорити з вами?)

Козак

Просимо, пане пльондро, поговорити з нами,

Але бо ти не будеш слухати нічого.

От тобѣ коби хто принѣс масла молодого!

Та ви, слишу, не пете водицѣ —

Мусит би-сте зараз посрав нагавицѣ?» [17].

Обурений німець намагається поставити на місце зухвалого козака, на що той обіцяє побити його прутом («києм»). Далі йде вельми цікавий фрагмент, в якому у вуста німця вкладаються характерні особливості чи риси характеру представників тих чи інших етнічних спільнот тогочасної правобережної України:

«Niemiec

Patray, waszeć panie polak, iak sobie dworuię

A kyiem sie mie, złodziey, mnie się bić gotuię!
 Jest to, mości panie, dawne u ludzi przysłowie,
 Ze ci kozacy są to uparci wołowie,
 Turczyn — dembowa koł,
 Kozak — uparta woł,
 Poliak — trawa zelona,
 A niemiec — ruza czerwona.
 (Погляньте ви, пане поляче, як насміхається,
 І кием мене, злодій, бити готується!
 Єсть-то, мостипане, давне у людей прислів'я,
 Що козаки — це вперті воли.
 Татарин — дубовий кіл.
 Козак — упертий віл,
 Поляк — трава зелена,
 А німець — троянда червона)» [17].

На що козак в іронічному ключі дає свою інтерпретацію:

«Так ти лґпше знаеш, що проприя а лямус смерґдит.
 Хто ся тилко сам хвалит — то сам из себе дрвит.
 То ти минґ якби загадку загадав,
 Щоби-м тобґ каждое слово витольковав?
 Ну, добре.
 Пришов козак — упартій вол —
 Зломав турґчина — дубовій кол,
 А ляха — зеленую траву — подопґтав,
 Нґмґця — черґвоную рожу — побив» [17].

Наприкінці козак намагається помиритися зі співрозмовниками, нагадуючи їм, що саме козаки врятували Європу від турецької навали, через що вони мають особливо привічати та поважати їх:

«Козак

А чого ж ви ся, псѢи народи, фуриюете?

Зараз ту козацкую вегеру почуєте!

За море, псѢи народи, пойдѢт людей дурити!

Нас, молодцов, лишѢте з розуму зводити!

Алеч що било, то било! Панове, я вас святи вѢншовати пришов!

Мене перогами витайте, запорозця! Христос воскрес

И всѢх дѢдков з пекла вигнав и вѢсе пекло рострес,

Би напольнил триумѢфом веселим голови вашѢ,

Щоби били здорови при ваших и нашѢ.

И поидет» [17].

Образ юдея розкривається у п'ятій «Інтермедії на три персони: хлоп, жид і студент» Дернівського збірника. Він займається торгівлею, розмовляє з акцентом та численними діалектизмами юдейського походження:

«Хлоп

Помагай бог, панове, ци гаразд тут у вас,

Ци так ено, як било без нас?

Мусит то дзѢсь великден, а я на тор[г] пришов,

Ачей би-м що купити знайшов.

Але нѢ цигана, нѢ жида не видати,

Ачей би ми схотѢли таки що продати.

Жид виходит и мовит

Цолом, пане сусѢде, ци гаразд ся маес?

Цого доброго в мене купити сукаєс?
 Если хоцес вудки — маю барзо оковите,
 Курити если треба — франьцузке подсите» [17].

На жаль, в 16-18 столітті ставлення до юдеїв не тільки в Україні, але й в усій Європі було вкрай негативним. Їх вважали «нехристями» та зневажали за лихварство – основний рід занять представників цієї національності. З сучасного погляду «юдейський текст» українського низового бароко сповнений расистської зневаги до цього народу і сповнений неприпустимим ксенофобськими настроями. Мова юдеїв зазвичай має смішний акцент, який покликаний додатково потішатися над цими персонажами: цути (чути), сцирий (щирий), сцо хоцес (що хочеш), сцоби (щоби), оцима (очима), сукати (шукати) тощо. У згаданій інтермедії козак потішається над юдеєм, розповідаючи байки про його покійну маму Сіму, при цьому нахабно п'є чужу горілку за закусує в обмін на так звані «новини»:

«Жид

СусѢде, новини-с з ти яко и ци не чував?

Хлоп

Не тилько-м щоби чував, але-м и видав.

Бачив я-м, що якѢись ся зорѢ свѢтили,

На вашим окописку¹ двѢ свѢчѢ горѢли.

Жид

ПовѢдай же, сусѢдойку, правѢду сцирую.

Хлоп

Ба, власне, над твоею мамою Симою.

Жид

Поцекай зе но ти, Иване, слова не отмѢняй,

¹ кладовищі

А в мене, що сам хочес, випивай.

Та й перед людьми того сцоби-сь не таил,

А вьсю правьду, сцо-с видѣв оцима, повѣдал.

Хлоп

Давай-но еще горѣвки! Буду ти повѣдати

Правьду, що будеш зараз утѣкати.

Таки волю тобѣ правьду сказати,

О що правда — то не грѣх, лѣпше не брехати.

Бо то, власне, твоя мама Сима на гробѣ сидѣла

Та солонину, власне, з ковбасою ила.

А потом гдес ся из лихом собака ся взяв

И вирьвав солонину та на гробѣ ся в..ав.

Та й очи му ся барьзо свѣтили,

А я мовив, аж свѣчѣ горѣли.

Жид

Богдай-есь дѣдка у моюй горѣвцѣ изѣв,

Цо ти минѣ, злодѣю, правьди не повѣв!

Хлоп

Нѣчого, коли изѣв, аби не спив,

А жида-поганина як так издурив» [17].

Освічені студенти, які розмовляють літературно правильною польською мовою, ставляться до юдея ще гірше, ніж селянин. Вони ображають торговця, погрожують йому, цькують та усіма можливими способами виражають свою неповагу:

«Student

Pamiętaj że, smierdziuchu, kiedy dziś nie sgyniesz,

Jak przydę s kolegami, kiedy się wywiniesz,

Rozumiałeś? To iak że swoim bratem, poganinie!
 A tym czasem, nim przyde, weź ze na zadatek,
 A iak przyde z. braciamy, zabłeresz y ostatek
 (Пам'ятай же, смердюху, коли сьогодні не згинеш,
 Як прийду з колегами, коли викрутишся
 Зрозумів? Це як із своїм братом, поганине!
 А тим часом, поки прийду, візьму ж на завдаток,
 А як прийду з братами, забереш і решту.
И ударит жида с килка рази и п'зде» [17].

Можемо констатувати, що давніх українських інтермедіях, образ юдея завжди безправний, а расистське ставлення заохочувалося серед населення подібними постановами.

2.2. Контекстні етнокультурні концепти

Основні положення барокової естетики поєднують емблематику, синтез різних видів мистецтва, прийом оптичного скла як окремий прояв принципу відображення, архітектурність, музикальність і ліризм як найважливіші формотворчі принципи, контрастність, ефектність, емоційність у єдності із середньовічною риторикою, метафора “світ як текст”, а також прихильність письменника до позатекстових елементів (вторинних текстів, які задають певний порядок прочитання та інтерпретації первинного тексту), що сприяють створенню герменевтичної ситуації.

Естетика української літератури 16-18 ст. характеризується такими новими рисами, як зростання особистісного начала в усіх сферах літературної творчості, розвиток образотворчості, емансипація вимислу, розширення кола читачів, поява народної літератури. У цей час народна

література, що знову висунулася на авансцену української літератури, часто набуває вигляду сміхової культури, в якій комічне відіграє роль головного принципу семантики й поетики тексту.

Народно-амбівалентний сміх, який раніше був обмежений культовими діями, ритуалами, святковими іграми, проник у словесність, унаслідок чого виникла народна сміхова література. Якщо раніше народно-амбівалентний сміх мав місце лише в небагатьох творах, та й до того ж виступав як окремий елемент, то тепер комічне (вже в новому значенні) висувається на перший план як домінанта тексту. По суті, у сміховій літературі воно відіграє роль структурального центру поетики і семантики тексту. Разом із проникненням народно-амбівалентного сміху в словесність і формуванням сміхової літератури спостерігається помітне поширення комічного начала. Так, наприклад, було перекладено з польської збірку “Фацеції”, яка сприймалася не як чужа, а як своя.

Поряд із цим і в офіційній релігійній літературі змінилося ставлення до комічного. З одного боку, тривало вживання офіційно-сатиричного виду комічного. Наприклад, у поезії та драматургії Симеона Полоцького сатиричні образи безпосередньо пов'язані з моралізуючим засудженням загальнолюдських вад. Ще різкіше проявляється таке розуміння комічного в трактаті “De arte poética” Феофана Прокоповича, згідно з яким комедія зображає в дії, так само як і в промовах дійових осіб, громадську та приватну діяльність простого люду для повчання в житті й особливо для викриття поганих звичаїв людей.

З іншого боку, у бароковій літературі з'являється інший вид комічного, істотна відмінність якого полягає в ослабленому зв'язку з дидактичністю повчальної літератури. У ньому відсутня або, в усякому разі, зменшена викривальна сатирична гострота і часто межа між сатирою і гумором стає неясною, розпливчастою. Наприклад, у віршах “Дароїмство” і “Пияцтво” Симеона Полоцького комічні образи зближуються з гумором і посилюються

моменти кумедності й потішності комічного: увесь зміст цих віршів зводиться до якогось анекдоту або навіть кумедного каламбуру.

Тенденція послаблення повчальності та посилення кумедності ще яскравіше виражається в інтермедіях (міждомовках), що входили до жанрової структури барокового шкільного театру як його необхідна складова частина. Їхня мета – дати глядачам відпочинок від високих емоцій: інтермедії, які умовно можна назвати фольклорними, порівняно з побутовими, що переважно виконують дидактичну функцію, насамперед були покликані смішити глядача. З вищесказаного випливає, що в літературному процесі 17 ст. як перехідного періоду відбулася найістотніша зміна ставлення до категорії комічного, і саме в цьому контексті необхідно досліджувати сміхову літературу.

Поява сміхової літератури зумовлена не тільки перехідним періодом, а й взаємодією “високої” і “низової” літератури. За суспільною приналежністю своїх авторів і читачів сміхова література вважається народною. Мовні риси, побутові деталі, зображувані у творах, стан збереження та передачі текстів (як правило, тексти сміхової літератури розповсюджуються в зошитах, без палітурки), – усе це свідчить про її приналежність до народної культури. Але, як це не звучить парадоксально, без урахування взаємовідносин “високої” і “низової” літератури не можна пояснити сутність сміхової літератури.

У даному випадку сміхову літературу за її культурною функцією можна порівнювати з масовою літературою, яка може копіювати її, створюючи її спрощений і перекладений на значно примітивнішу мову варіант. Можливе й інше ставлення, в основі якого лежить не прагнення вподібнитися з високою літературою, а боротьба з нею, проте в межах загальних структурних норм, почерпнутих із тієї ж високої літератури. У цьому разі виникають пародії на кшталт “Служби шинку” 17 ст. або ірої-комічних поем 18 ст.

Сміхова література, що належить до народної культури, відображає світогляд і світовідчуття нижчої верстви суспільства. Як відомо, вважається,

що безіменні автори сміхової літератури належать до посадської верстви та нижчого духовенства. Їхнє перебування на нижчому щаблі ієрархічних сходів феодального суспільства, на його периферії давало їм змогу критично (інколи навіть радикально) ставитися до сучасного їм офіційного світогляду. Безіменні автори, іноді викриваючи і висміюючи недоліки феодального суспільства, іноді викликаючи не стільки критичний, глузливий сміх, скільки ігровий, жартівливий сміх, виступали як носії іншого, протилежного офіційному світогляду, створювали свою власну картину світу, багато в чому пов'язану зі стихією сміхової культури.

Термін “сміхова література” є більш адекватним для пояснення та викладення суттєвих рис явища українського низового бароко, в якому переважають, на наш погляд, не сатира чи сатиричні елементи, а смішне та прагнення смішити читачів. Особливості поезики комічного в сміховій літературі виражаються переважно в “пародії-перевертанні” сміхових творів 16-18 ст. Сутність “пародії-перевертання” в сміховій літературі полягає в тому, що в ній певні предмети, мови реального світу замінюються на протилежні, внаслідок чого створюється особлива картина світу, образ перевернутого світу. При цьому в пародії-перевертанні міститься невизначеність протиставлення. Це пов'язано з тим, що хоча принцип “перевертання” завжди дотримується, проте конкретні способи його здійснення різноманітні. Звідси виникає нестійкість і рухливість сміхової літератури.

Контекстні/подієві концепти дають уявлення про вербальний процес / дію, як-от: події, свята, топоніми, образи і ситуації, роздуми.

У спадщині українського низового бароко вагоме місце займає цикл різдвяних та пасхальних пісень.

Лариса Семенюк у дослідженні *Природа народної сміхової культури і явище низового бароко в Україні* (2019) стверджує: «На жаль, ми не маємо достатньо підстав говорити про обрядово-видовищні дійства давніх

українців, оскільки в християнізованій Русі-Україні вони жорстоко переслідувалися. До нас дійшли літописні згадки про язичницькі «ігрища межі селами», «пляси» і «всілякі бісівські пісні», які піддавалися осуду книжниками-ченцями (Літопис руський). Однак певні форми карнавальної культури існували і в давніх українців. Рудименти цих форм доносять до нас обряди календарно-обрядового й родинно-обрядового циклів, як-от: постановки різдвяних містерій, свято Маланки, ходіння з козою, вертепом, весняні розваги (наприклад волочильний, або волочечний, або обливаний понеділок), молодіжні розваги напередодні Василя та на свято Купала, розваги на молодіжних вечорницях і досвітках, численні весільні церемонії, що мали комічне забарвлення (перезва, викуп молодої, пироги) тощо» [52, 24].

У дослідженні «Традиції народної сміхової культури в українському низовому бароко» (2023) ми констатували: «Так, часті згадки про святкові страви у різдвяних та пасхальних жартівливих піснях можна потрактувати подвійно: з одного боку це вихваляння обжерливості, а з іншого – в основу цих образів покладено давні уявлення про жертовну їжу, що в культурі святкування увиразнилося в традиції накривання багатих столів» [15, с. 191].

Приклад різдвяної жартівливої пісні:

«Чи се той празник, що Христос родився,
 Од чистої діви Марії воплотився?
 Кажеться, він, бо почали їсти ковбаси і сало,
 Чого у нас в школі зроду не бувало.
 Мені сеї ночі вві сні приверзлося,
 Що з небес у школу сало приплелось,
 Ковбаси около, як в'юни, вертяться,
 Тії-то потрави і для нас годяться!
 Коли мене щастя одарило,

Що стоїть край села сивухи барило!» [7, с.189-190].

Приклад пасхального бурлеску:

«Христос воскрес, щаслива година!
 Благословенна ковбаса і солонина!
 А порося до сокола би ся рівняло,
 Бо коби крила мало, то попід небеса літало!
 А я про свято знав,
 Ковбаску і печеню добре затинав,
 І так мене тая ковбаска розібрала,
 Аж матуся водою одливала» [7, с. 191].

«Комічний спосіб відображення життєвих явищ притаманний жартівливо-сатиричним пісням українського низового бароко. В них традиційно висміюються негативні людські риси (скупість, заздрість), погані вчинки (подружня зрада), кепські звички (обжерливість, пияцтво) тощо. В тексти цих пісень органічно вплетені загадки, каламбури, тости, лайка, прокльони, що є частиною фольклору та народної сміхової культури. Таким чином, українська народна сміхова культура є складним соціокультурним феноменом, одним із факторів культурної ідентифікації народу, його виживання та самозбереження. У поезії низового бароко смішне є інтелектуальним породженням, оскільки сміх виникає з розпізнавання невідповідності між фізичним очікуванням та абстрактним уявленням про деякі речі, людей чи дії. Причина смішного пов'язана з успішним розпізнаванні абсурду – усвідомленням розбіжності між поняттям і реальним об'єктом» [15, с. 192].

Образи, ситуації, роздуми якнайбільше розкриваються в у циклах «Ніщенські вірші-орації»:

«Забули-сте, панове, о нас і о богу,
 Підемо ж і ми од вас в іншую дорогу.
 А чим церков божая себе украшає?
 Чим ся, чоловіче, твоя душа підношає?
 Церков божая з гімнов читаних сіяє,
 А читання з співанням за клейноти має.
 А ми-то в церкві божій щоденно співаєм,
 А за ваше здоров'я господа благаєм,
 Аби вам тут бог дав вік в фортунах проживати,
 Потім з Христом рожденним в небі царствувати» [11, с. 180].

Як бачимо, невизначеність “пародії-перевертання” (на відміну від пародії Нового часу) тісно пов'язана з “енциклопедизмом сміху”, що міститься у сміховій літературі, у творах якої предметом комізму є весь світ, зокрема й ті, хто сміється. Саме цим зумовлений важливий характер структури комічного в сміховій літературі, тобто сміх, спрямований і на самих тих, хто сміється. У цьому разі об'єктом комізму є і автори, і читачі-слухачі.

Цей процес можна назвати “карнавалізацією літератури”. Використовуючи образи й поетику народних свят, творчо створюючи особливе уявлення про сміх, автори пародій низового бароко сформували особливу картину світу: образ перевернутого світу, комічну інверсію реального світу; використовуючи поетику абсурду, поширену в народній творчості, вони змалювали своє трагічне відчуття буття. Звідси випливає особливе світовідчуття. Сутність цього світовідчуття полягає в тому, що воно виражається, головним чином, у комічній інверсії трагічності буття. Саме в цьому й полягає особливість комічного в сміховій літературі українського низового бароко.

Географічні найменування (топоніми) часто зустрічаються в поезії українського низового бароко. Так, у вірші «Вірш ніщенський» можна конкретизувати географію українських мандрівних поетів:

«Там моя і отчизна стоїть над водою,
 Укритая праником, пошита бідною.
 Ідіть там на мешкання: гди і буду вмирати,
 Можу тую отчизну я вам одказати.
 Завчасу і дороги мене іспитайте,
 А за працю хоч по три гроші мені дайте.
 Ідіте ж всі, а право, з Янова до Крилова,
 З Крилова до Зборова, з Зборова до Яворова,
 З Яворова до Бузанова, з Бузанова до Крем'янця,
 З Крем'яная до Кам'яная,
 З Кам'яная до Львова, зі Львова до Кракова,
 З Кракова до Очакова, з Очакова до Пьотркова,
 З Пьотркова до Чигирина,
 З Чигирина до Оринина,
 З Оринина до Карапчієва,
 З Карапчієва до Олієва,
 З Олієва до Кудринець,
 А з Кудринець до Федьковець,
 З Федьковець до Ожеговець на ожини,
 Бо там чверть за шеляг свіжини.
 З Ожеговець до Городка,
 Аж там ріпа солодка.
 З Городка до Бучача,
 Аж там по шелягу кляча.
 З Бучача ідіть просто в землю чучманськую,

І будете там міли повагу панськую» [11, с. 202].

У творі «Вірша про кирика» зустрічаємо концепти, пов'язані з Волинню. Автор задує Бобруйський повіт, серед географічних реалій – маленька річка, бор; серед культурних – високий хрест, капличка, церква та «красний дворець». Героями твору є «косматий піп», «гладкая попаддя»; кирик – бідний мужик, в якого померла маленька дитина і загадковий мольфар – «добрий дідич». Незважаючи на усі ознаки християнського способу життя, кирик не може знайти допомоги ні від сусідів, ні від попа – позичати гроші на похорон йому відмовили:

«Щось-то сталось на Волині,
 В Бобруйським повіті,
 Таке чудо ізробилось,
 Що й не було в світі.
 Послухайте, люди добрі,
 Щось маю казати,
 Моя мова хоч не гладка,
 Да не стану брехати.
 В однім селі міждо бором
 Тече бистра річка.
 Ой там стояв хрест високий,
 А під ним капличка.
 Ой там стояв дворець красний,
 А в йому розкоші» [11, с. 260].

З боку попа і сусідів кирик не зустрів співчуття у своєму горі. Йому відмовили позичити гроші на поховання дитини, а піп запропонував відпрацювати йому на панщині:

«Не схотів ніхто нічого Кирикові дати.
 От і вернувсь він додому,
 Облившись сльозами:
 Зазнав тепер, бідолаха,
 Як жить з сусідами!
 Пішов Кирик до панотця Да впав на коліна;
 -Помилуй мя, чесний отче,
 Померла дитина!
 Саме в жнива, в робочий час —
 Превелика біда!
 Що нема в мене, панотче,
 Ні солі, ні хліба.
 Прошу я вас, чесний отче,
 Дитину сховайте,
 А що маю плати дати —
 До весни чекайте.
 А згризнувсь піп на Кирика,
 Тупнувши ногою:
 А, ти, — каже, — плут, п'яниця!
 Я в тебе слугою?» [11, с. 261].

На допомогу кирикові приходить загадковий дід-мольфар. Він втішає його, розмовляє з ним з повагою і жалем до його біди. Він вказує йому місце, де слід копати могилку, і саме там кирик знаходить свій скарб:

«Аж ось іде старенький дід, Борода сідая.
 - Здоров, — каже, — бідний Кирикі
 - Що ти хочеш робити?

- «Хочу,— каже.— ямку копать,
 - Дитя схоронити.
 - Не копай же ти тут ямки:
 Твердо копать буде.
 Хай тут викопають ямку
 Собі інші люди.
 Ось іди лиш, я покажу,
 Де тобі копати:
 Будеш мене за се місце
 Довго споминати.
 От і пішов собі той дід.
 Із ним розпрощався,
 А наш Кирик до копання
 Дуже щиро взявся.
 Небагато він прокопав,
 Докопавсь до грошей
 Да й витяг, як сили мога.
 Котелок хороший.
 Оце ж не став над котелком
 Кирик розмовляти;
 Узяв із ним карбованці
 Та й помчав до хати» [11, с. 263].

Піп дізнався на сповіді, звідки у кирика знайшлися гроші на благочестиве поховання і багатий поминальний обід. Перевдягнувшись у шкіру вола та удаючи з себе диявола, він велів віддати мужику скарб, однак закляття мольфара не дозволило рукам попа відірватися від глечика, а шкура вола не знімалася з його плеч, роги також залишалися на голові. Дідич

скликав громаду подивитися на їх пастиря, який був змушений у святих місцях Почаїва спокутувати свої гріхи:

«Оце ж уже добрий дідич
Громаду збирає,
Да вже про того попа листи
Писать зачинає.
- Ну тепер же,— каже,— хлопці,
У моїй ви власті:
Ведіть попа до Почаєва,
Хоч би мав він і пропасти!
Залигали тоді попа
За руки й за роги.
Зоставили не зв'язані
Тільки одні ноги.
Як повели ж, то по базарах
Курища куріли,
А по церквах, куди вели,
Скрізь на збір дзвонили.
Збиралися шевці, кравці
І малії діти,
Усе на те велике чудо,
На диво глядіти.
Го як привели вже в Почаїв,
Де стоїть божа мати,
Так він упав на коліна
Да й давай прохати:
- Ой зніми з мене, божа мати,
Воловую шкуру!

Перестану вже жінки слухать,
Покажу натуру!» [11, с. 268]).

2.3. Етнокультурна складова ознакових загальних концептів

Ознакові концепти репрезентують характеристики предметів і дій (Добро/Зло, Прекрасне/Потворне, гріх, милосердя тощо).

У «Вірші ніщенським» дізнаємося про *ставлення школярів до науки*, що демонструє віру у духовне збагачення причетних до неї, незважаючи на нищенську долю її носіїв:

«А ми-то з давніх часів, учачися в школі,
Нічого не маєм, а нендзи доволі
Мусимо заживати для святой науки,
Би-сьмо клейнот дорогий дали церкві в руки.
Нехай ся просвіщає з нашого убозтва
І нам теж уділяє щедрот бозьких множества.
Мусимо і вошами в світі торгувати,
Коли злота не маєм людям дарувати!
Чей ми що за свій товар в Христа виторгуєм,
А чого нам нестане, ми ся заборгуєм.
Азалі з Христос господь і нендзу познає,
Котрий і достатки всім вірним в світі дає,
А нас, нищих, достатком небесним збагатить
І покормом ангельським в вічності наситить.
Бо-сьмо тут багатії в убозтво і скорби.
Же нам повиростали юж на хребтах горби» [11, с. 184].

Автор цього твору згадує про бідність і скромний спосіб життя Христа, сповідування вчення якого робить багатим кожного:

«Іди босий і голий до церкви читати,—
Чи маєш ти чоботи — не будуть питати.
Але скоро крикне дяк: «До церкви вставайте!»
Зараз ся, небожата, до дзвона хватайте.
То нищий за повороз скоро тільки порве,
Юж руки од морозу не прудко одірве.
Пам'ятаймо ж тут усі на щастя оброти,
Бо одними входимо на світ той вороти.
З живота матки нашої однако ся родим,
Хоч неоднаково з світа того сходим.
Леч чловека фортуна не одна пестує,
Бо бог і щасливості в нещастя нищує!
Сам бувши створителем, у своїй вічності
Взяв на себе убогство нашої мізерності,
Вбогих калік, мізерних братією назвав
І оним багатий дім у небі зготував.
Сам взиває нищетних на банкет до себе,
Сам себе вгадав на смерть, чловече, для тебе.
Сам не мів де на світі приклонити глави,
Аби тебе впровадив до вічної слави.
Сам теж до пекельної пускався темності,
Би тебе з нендзи вирвав, а ввів до світлості.
Сам нищим і убогим до нас прийти рачив,
Бо наші недостатки із неба обачив.
Тепер нас порятував в остатнії літа
І живот нам дарував творець всього світа.

Юж не будеш, чловече, навіки вмирати,
Тільки рач побожності і цноти збирати,
Би-сь ся з ними пописав у сонячнім небі
Пред своїм створителем, уваж теє собі» [11, с. 185].

Анонімний автор вірша «Уніатський пілігрим» висміює греко-римський вектор віри сповідувачів, несумісний для православних вірян та католиків:

«Чолом вам б'ю, панове любляни,
Да ласкаві, багатії люблянські міщани!
Чи знаєте, хто я такий? Я пілігрим старий,
В чужій землі, у гречеській, довольно бувалий.
Грецька мова не наша, всі говорять в нос,
Привітство їх не насъкеє: анторофіс калос!
Сказав би я більше вам, не будете знати,
Лучче з вами попросту буду розмовляти.
Дайте, братці, горілочки, да й налейте в торбу,
Положу я горілочку на моєму горбу.
Далеко йду: аж до Риму, де її не мають.
Тільки воду єдиную вони потягають» [11, с. 205-206].

До категорії «потворного» давні школярі відносили сварливий характер жінок. У вірші «О жонах сварливих і злоязичних» висміюється нерозумні жінки, які дані на погибель чоловіку:

«Рік Соломон: Лучче зо львом в пустині жити,
Ніжелі со жоною злою в дому бити!
Сварлива жона і днесь згибель чоловіку,
Якоже нігдись беста в стародавнім віку.

Многіє убо тогда през жен погибоша
 Мужіє, что себе їм в область дадоша.
 Щаслив той, хто жоні злій ся не подаваєт
 І що, як бестії, по ребрах часто даваєт.
 Буде таковий тільки міть верх над жоною,
 Над злою тварію і назбит проклятою!
 І певная то річ єсть, же такая проклята.
 Бо од бога і людей ласка той однята.
 І благословенія божого не маєт,
 Бо з дияволом собі товариство маєт.
 Зачим, боже, сохранияй сам доброго мужа
 Од такой злой тварі, же б не постигла мужа.
 Бо «ліпш,— мовляв,— желізо у воді варити,
 Ніже псюю личину, жону злу, учити».
 Уже чоловік бідний такой не навчить,
 Разві сам диявол, гди з душею розлучить!
 А тепер, чоловіче, мусиш біду терпіти
 І до смерті з такою не будеш добра міти
 І сам тя нехай господь рачить свободити,
 А жону твою злую з світа скоренити.
 Ти же восхоци тоє од ней пострадати —
 За покуту і будеш в небі царствувати.
 Єднак жоні своїй злій ні в чім не хилися
 І на кождий день києм парить не лінися!
 А так певне од бога приймеш нагороду
 І получиш од муки вічної собі свободу» [11, с. 209].

В поезії низового бароко можна зустріти бурлескнуну пародійнуну інтерпретацію образів святих християнської церкви, яка наближується до

«Енеїди» Івана Котляревського. Образи святих набувають спрощений варіант імен на кшталт селянських: Гаврило (Гавриїл), Петро (Петр), Грицько (Григорій), Параска (Параскева) тощо:

«На небесній горі,
Пресвятім соборі — алілуя!
Святі ся зібрали,
Всі празникували
З воздухами невидими
І ангели-херувими — господи помилуй!
Всього світа батько,
Трапези порядко — алілуя!
Засіли остатки
З царями, з пророки.
Попід стіни — священики,
Коло пеца — мученики — господи помилуй!
Петро з апостоли
Сидять поза столи — алілуя!
Пред столом — владики,
В кутах — пустельники,
На припічку — молодиці,
Подля них стоять дівиці — господи помилуй!
Николай наш чесний
Взявся до почесни — алілуя!
Пропив до Івана,
Нахиливши дзбана;
Крикнув вельми на Параску,
Би подала з медом пляшку —
господи помилуй!» [11, с. 226-227].

Автори низового бароко вдаються до пародійної інтерпретації Старого і Нового Заповіту. Зберігається поважне ставлення до Христа і Марії, однак бурлескно-травестійована форма передбачає знижене потрактування сакральних подій християнської віри («Вірша на Великдень»):

«Се ж Марія серед ночі
 Пустилася зо всій мочі
 Плакати на гроб Христів,
 На Голгофу між кустів.
 Позбивала вельми ноги,
 Не збоялась синагоги
 І напала там Христа.
 Він же їй сказав спроста:
 Чого ти, Маріє, плачеш?
 Я уже воскрес, як бачиш!
 А жиди на пуп кричать,
 Що нарушена печать.
 Задали жовнірам плату,
 Щоб збрехали так Пілату,
 Будто зміг їх кріпкий сон,
 А Хрнста хтось виніс вон.
 А Христос був на роботі,
 Попалив собі чоботи,
 Покіль пекло погасив
 І Адама воскресив.
 Смерть лежала у куточку.
 Рвала на собі сорочку,
 І надулась, і сопла,

І на бога щось човпла» [11, с. 231].

Анонімний автор «Вірша на Великдень» надає картину пародійної інтерпретації вітхозавітних образів Мойсея, Аарона, історії Єви і Адама. Образ Сатани презентується як «куций». Старозавітні святі радіють воскресінню Христа:

«Куца сатана почула,
 Що і смерть уже заснула,
 І Адам сміяться став,
 А Мойсей і засвистав;
 Прибігає к Аарону,
 Зробить справку по закону:
 Чи прийшла седмина та,
 Чи вийшли Христу літа?
 Аарон очки надів,
 У біблію поглядів,
 Не утерпів, засміявся,—
 Куций зразу догадався,
 Що Христос уже воскрес, -
 Затрусивсь, злякавсь увесь.
 Вибіг на пекельну браму
 Аж іде Христос к Адаму.
 Брама впала перед ним,
 Мур розсипався, як дим.
 Куций упустився з ляку,
 Круто стало небораку!
 Зараз пекло погасив,
 А Христос його спросив:

- Де старенька баба Єва,
 Що в раю вкусила з дерева?
 Куций кочергу узяв
 І у пеклі помішав.
 Вилізає Єва з печі,
 Обгоріли вельми плечі;
 А за нею і Адам —
 Аж Христос злякався сам!» [11, с. 232].

За версією українського автора, Христос звільнив від прокляття першородного гріха Адама і Єву, відправив їх у рай, в який вони потягнули з собою «цілу зграю» ветхозавітних персонажів (Самсон, Мойсей, Яков, Ілія, Яфет, Ісак, Лот, Соломон, Ной, Хам, Авраам):

«І дали із пекла драла!
 Єва на всі жили брала,
 А Адам аж употів,
 Наперед усіх летів,—
 За собою цілу зграю Повели вони до раю.
 Луччий богатир Самсон,
 Що був вельми лас на сон,
 Наробив у пеклі трусу:
 Крикнув Навину Ісусу,
 Щоб він сонце придержав,
 — Ад затрясся, задрижав!
 Вискочив Мойсей з рогами.
 Тупнув, як солдат, ногами
 І назад рукою кив!
 Тут дванадцять їх полків.

Діти Якова всі вийшли.
Глія летів при дишлі,
Слисею дав жупан
Та й пустився в Йордан.
Цар без племені і роду
Верхи їхав між народу,
А за ним святий Яфет
Ніс і шаблю, і мушкет.
Авраам сказав Ісаку:
«Забуваймо стару драку!»
Да за руки узялись,
Просто к раю понеслись.
Стріли по дорозі Лота,
Аж кривава смага з рота! Чеше він у райський сад,
Не оглядаючись назад!
Ной старенький натоптався,
Випив з праці — та й заспався,
А премудрий Соломон
Задзвонив у райський дзвон:
Затряслося вельми било,
Що і Ною догодило,
— Пробудився старий дід,
Аж зовуть всіх на обід,
Скрива поглядів на Хама
І потяг до Авраама» [11, с. 233-234].

Галерея жіночих біблійних образів зринає в описах райського бенкету, влаштованого з нагоди воскресіння Христа та попадання у рай вітхозавітних

пророків, серед яких особливе місце посідав Давид, відомий в Україні своїми псалмами:

«Наробив Давид тут дива:
Приударив в гуслі так,
Що пішов скакати усяк.
Сара кинула і ложку,
Піднімала гарно ножку,
А за нею і Рахіль,
Лія кинула й костиль,
Протирала хусткой очі,
І Ревекка вийшла з мочі —
Ударилася гопака;
Тут Сусанна із садка
На Данила погляділа
І у танець полетіла;
А пригожая Есфір
Красну вийняла псалтир,
Пред Давидом розгорнула
Да й іграти його натхнула
Аж до олтаревих рог:
Засміявся сам і боги
Тут і бабки, тут і внучки
Всі побралися за ручки
І пішли у хоровод.
Слава богу в род і род!» [11, с. 234].

Із синхронічної позиції, низове українське бароко можна розглядати як невідокремлене явище, пов'язане з іншими типами літератури, тобто явище, у

якому закарбовано знак епохи, для якої характерне складне ставлення до сміху та комічного. Зокрема, між сміховою літературою та літературою бароковою, незважаючи на суттєві відмінності, спостерігаються такі схожі риси, як уживання прийому “сміхового відлуння” (або “дзеркального відлуння”), прагнення до енциклопедизму, поєднання комічного з трагічним тощо. Ці подібності дають змогу встановити між двома типами літератури взаємодію і понад те поставити питання про низове бароко в Україні.

Як показують твори сміхової літератури 16-18 ст., зміна ставлення до сміху і засвоєння поетики абсурду в сміховій літературі зводяться до творчої трансформації комічного в народній творчості. Саме в цей період відбувається складний процес скасування культурної заборони на сміх і його емансипації, тобто процес, що готує і випереджає творчу різноманітність комічного в Новий час. Сфера комічного в поезії українського низового бароко складна й різноманітна. У ній виокремлюються різні боки й відтінки: від м'якого гумору, глузливої іронії до страхітливого гротеску й сатири, що викриває різні суспільні вади. Для сміхової літератури низового бароко як естетичного явища характерне нарочито підкреслене прагнення до фантастичного вимислу. Для створення фіктивного, але не відірваного від реального, світу автори сміхової літератури широко використовують уявлення й образи, поширені в народних святах і віруваннях.

РОЗДІЛ III.

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ПОЗАКЛАСНИХ УРОКАХ З ТЕКСТАМИ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ситуація початку XXI століття характеризується утвердженням концепції особистісно-орієнтованої педагогіки, процесами гуманізації та гуманітаризації літератури, що відбуваються паралельно зі стрімким розвитком інформаційних технологій, що вимагає пошуку нових підходів до навчання літератури. Ми звернулися до проблеми вдосконалення читацької діяльності учнів, тому що цей тип діяльності є одним із провідних на уроках літератури, отже, визначення шляхів його вдосконалення вплине на весь процес літературної освіти школяра.

Одним із найважливіших завдань сучасної школи є виховання людини як особистості, людини – творця духовних і матеріальних цінностей. Виховання творчої особистості – це формування духовного світу людини. Старшокласників характеризує певний рівень психічного розвитку людини в цьому віці, що дає змогу їй ухвалювати самостійні рішення та мати власні судження і думки. Основним видом діяльності школяра є навчання, тому очевидно, що формування самостійності відбувається насамперед у навчальній діяльності. Процес розвитку самостійності залежить не тільки від вікових особливостей того, хто навчається, його індивідуального розвитку, а й від змісту предмета, що викладається, методів і прийомів навчання. Не випадково проблема розвитку самостійності старшокласників посідає важливе місце в методиці викладання літератури.

Вивчення української літератури передбачає уважний розгляд внутрішнього світу творіння мистецтва слова, визнання його унікальності та багатогранності. Художній твір живе і змінюється у свідомості поколінь читачів, тож кожне нове покоління читачів знаходить у відомому творі щось

цікаве, актуальне для себе, щось не помічене раніше. Звісно, це радше зробити читачеві, якого приваблює царина самостійних відкриттів і пошуків; читачеві, який здатен проникнути у зміст твору, осягнути його проблематику, відчутти його своєрідність. Велику роль у підготовці читача відіграють факультативні уроки поглибленої роботи над текстом, у процесі яких збагачується емоційне враження, народжене першим читанням, розширюється розуміння художнього світу письменника. Значне місце на подібних уроках посідає самостійна робота, яка сприяє формуванню читацьких умінь, розвиває самостійність школярів. Результати самостійного пошуку стають запорукою формування у школярів власного світогляду, сприяють розвитку мислення та формуванню у школярів нових знань, умінь і навичок, необхідних не тільки для читача, а й для повноцінно розвиненої особистості.

Проблема читання завжди перебувала під пильною увагою вчених-методистів. В Україні вона набула осмислення в працях П. Білоуса [4], [5], [6], Г.Токмань [60], Є. Пасічник [46], Л. Башманівськї] [3], О. Демчук, О. Телехової [58] та ін.

Класифікація видів читання, виявлення особливостей читача-школяра, вивчення психології читацького сприйняття, співвідношення читання та аналізу художнього твору, організація позакласного читання, формування читацької культури школярів, реалізація творчого потенціалу читача – такими є основні завдання, що їх розв'язували в практичній роботі учителя-словесника та теоретичних дослідженнях методистів в аспекті цієї проблеми.

У методичній науці накопичено великий матеріал, що дає можливість поставити нові дослідницькі завдання. Насамперед треба наголосити на необхідності посилення уваги до питання про природу тексту, його комунікативну спрямованість у переломленні до шкільного викладання. Не менш важливо визначити способи організації навчального процесу, суб'єктами якого є вчитель і учень, що дають змогу забезпечити

герменевтичний підхід до художнього твору в процесі читання. Учень з об'єкта впливу стає суб'єктом дії – це педагогічна аксіома наших днів. Формування наукового світогляду, що йде паралельно з посиленням пізнавальної та соціальної активності школярів, з опорою на самостійність учнів, з розкриттям творчого потенціалу особистості, є найважливішими завданнями сучасної освіти. Виникає потреба в удосконаленні читацької діяльності учнів з урахуванням діалогічної природи художнього тексту та збільшеної ролі учня в освітньому процесі й визначенні шляхів цього вдосконалення через методичні прийоми, організаційні форми навчання літератури як навчального предмета.

Нові дослідницькі завдання пов'язані з розкриттям сутності процесу читання як діалогу, з розглядом суб'єкт-суб'єктного характеру читацької діяльності та з визначенням у зв'язку з цим шляхів підвищення рівня літературного розвитку школярів, розширенням читацької ерудиції та розвитку інтелекту, що сприяють становленню особистості.

У методиці викладання літератури взаємозв'язок читацької діяльності учнів і природи художнього тексту рідко розглядається як проблема, що має самостійне значення, і, отже, відсутній у системі рекомендацій для вчителя й учнів. Відсутність наукового обґрунтування і конкретних рекомендацій спричиняє утруднення у спільній діяльності вчителя й учня в процесі читання на уроках літератури. Усе це визначає актуальність дослідження проблеми вдосконалення читацької діяльності учнів старших класів на літературному факультативі.

«У діючих програмах МОН України в процесі вивчення давньоукраїнської літератури передбачено поетапну та послідовну систему роботи та закріплення уявлень, що склалися в учнів, про жанр літопису, повчання, оповіді, житія, героїчного епосу; використання спрямованих на це прийомів та форм подання матеріалу з подальшим розширенням уявлень учнів про відмінні риси поезики давньоукраїнської літератури (синкретизм,

софійність, канонічність, релігійна традиційність); чіткий відбір, адаптація до умов середньої школи та плануванні матеріалу, що розглядається; позитивний настрій учнів на сприйняття специфіки віддаленої від нас за часом середньовічної літератури; використання міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків, системи письмових та усних робіт, опори на досвід та знання учнів при знайомстві з новим матеріалом. Між тим, давньоукраїнська література у основному корпусі творів не містить елементів комічного. Тільки перелом художньої літературної свідомості XVII століття дає можливість появі комічного в літературі, що найяскравіше увиразнилося в естетиці низового бароко. Однак цей яскравий естетичний доробок залишився поза рамками шкільної програми. Введення теоретичної частини з естетики низового бароко та художніх взірців бурлеску в шкільний курс 10-11 класів сприятиме легшому засвоєнню курсу давньоукраїнської літератури в середній школі, розширить уявлення школярів культурно-історичного, естетичного та етнографічного плану, допоможе встановити їх зв'язки з книжною літературою та фольклором та зрозуміти народні джерела бурлескної поеми Івана Котляревського «Енеїда», вивчення якої розпочинається в 10 класі на уроках української літератури в старшій школі» [22].

Факультативне вивчення курсу давньої української літератури в 10-11 класах, що є одночасно завершальним етапом літературної освіти в ЗЗСО, дає змогу якнайповніше реалізувати діалогічний підхід до аналізу художнього тексту. Не можна не враховувати той факт, що націленість на діалог, готовність до діалогу є однією з провідних психологічних особливостей учнів старших класів.

Метою методичного дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка методики вдосконалення читацької діяльності учнів 10-11 класів на уроках літератури, що спирається на діалогічну природу художнього тексту.

Лілія Кірчева у дослідженні «Низове українське бароко в методичній компетенції вчителя української літератури» (2023) зазначає: «Нами спостерігається протиріччя між педагогічними вимогами до формування уявлень учнів про становлення і розвиток давньоукраїнської літературної творчості та недостатню розробленість цієї проблеми у методичному плані, що співвідноситься як з формуванням низки теоретико-літературних понять, так і з подоланням об'єктивних труднощів у сприйнятті давньоукраїнських текстів. Вирішення цієї проблеми, що має науково-методичне значення, неможливе без аналізу традицій вивчення давньоукраїнської літератури в історії нашої освітньої системи, стану справ у сучасній науці та шкільній літературній освіті. Розвиток уявлень учнів старшої школи про особливості українського бароко в художній літературі та інших видах мистецтв пов'язаний із методичним, літературознавчим та культурологічним аспектами вивчення середньовічної української літератури (XI-XV ст.) та літератури Ренесансу та бароко (XVI-XVIII ст.). Давньоукраїнська література має величезний та незатребуваний ресурс як виховного впливу, так і естетичного, залишаючись значною частиною культури і на сучасному етапі» [22].

Завдання формування читацької культури школярів позначені як пріоритетні практично в усіх програмах з літератури. Метою літературної освіти в школі є становлення духовного світу людини, створення умов для формування внутрішньої потреби особистості в безперервному самовдосконаленні, в реалізації та розвитку своїх творчих можливостей. Сучасні педагогічні умови висувають нові вимоги до вчителя. Під час діалогу вчитель формує мотивацію діалогічного спілкування учня з текстом, сприяє становленню правильного типу читацької діяльності.

Чому ми пропонуємо факультативно вивчати давню українську літературу у старших класах? Відповідь очевидна – через складність системи художніх образів, цей курс погано засвоюється у середній школі, а відтак, залишається на маргінесах читацького інтересу. «Як представлена ця яскрава

сторінка нашої літератури в сучасній шкільній програмі? Дуже скромно, а поетика низового бароко взагалі не відображена в діючих програмах з української літератури, рекомендованих МОН України. Так, курс української літератури в 5-8 класах структуровано за принципом 12-ти тематично-проблемних блоків, як-от: «Світ фантазії, мудрості», «Історичне минуле нашого народу» й ін. (5 клас); «Пригоди і романтика», «Гумористичні твори» й ін. (6 клас); «Із пісенних скарбів» тощо (7 клас); «Усна народна творчість», «Український гумор і сатира» й ін. (8 клас). До кожного з циклів підібрано художні тексти відповідно до вікових особливостей учнів. У 9-му класі вивчення української літератури проводиться за системним, історико-хронологічним принципом з урахуванням історико-літературного контексту та біографій письменників. На вивчення середньовічної української літератури XI-XV ст. у загальному ракурсі відведено 3 години. На засвоєння літератури Княжої доби, включно з героїчною епічною поемою «Слово о полку Ігоревім» – 4 години. На літературу українського Ренесансу та бароко – 4 години, під час яких передбачається вивчення таких тем: загальна характеристика епохи, розвиток книгодрукування; Іван Вишенський, Іван Величковський, Семен Климівський (оглядово); історико-мемуарна проза, козацькі літописи Самовидця, Граб'янки, Величка; «Історія Русів»; вертеп як вид лялькового театрального дійства; життя, творчість, філософсько-етичні ідеали Григорія Сковороди: байки, поезія. В підручниках з української літератури презентовано добірку хрестоматійного плану, яка містить найбільш цікаві уривки пропонованих творів, взірці поезії, байки. Як бачимо, блок не містить відомостей про давню українську драму та низове українське бароко, яке представлено живою розмовною мовою, є яскравим свідченням різноманітності і карнавальності давньої української сміхової культури [22].

Анкетування вчителів під час проходження виробничої педагогічної практики в ЗЗСО виявило типові утруднення педагогів у процесі вдосконалення читацької діяльності школярів: нестача прийомів роботи на

етапі читання, що дають змогу зосередити увагу учнів на поетиці твору, недостатня читацька активність старшокласників, яка, на наш погляд, зумовлена неповним розкриттям творчого потенціалу читача-школяра.

Анкетування, проведене серед старшокласників, довело, що старшокласники прагнуть віднайти своє місце в літературному процесі за допомогою читацької діяльності, активно виявляють особисту зацікавленість у читанні. Але вміння бачити присутність автора в тексті, сприймати твір як умовну реальність, створену автором, насолоджуватися художнім словом у старшокласників розвинене недостатньо. Від надмірного захоплення сюжетом, націленості на пізнання страждає читацький смак школярів.

Низький рівень розвитку читацьких умінь властивий 25 % учнів загальноосвітніх класів. Найбільше утруднення викликали запитання, спрямовані на виявлення вміння розкривати семантичний потенціал слова, співвідносити елементи форми і змісту, бо порушено процесуальність сприйняття тексту. Один із головних і загальних недоліків у відповідях учнів – неуважність щодо художнього слова, невміння вчитуватися в текст.

Існує також значна проблема з методичними напрацюваннями саме у річищі давньої української літератури. Лілія Кірчева констатує: «При наявності значної кількості праць з естетики українського бароко, значно меншими виглядають напрацювання вчених у методичній площині. В науково-методичному журналі для учителів ЗСО «Дивослово», можемо відмітити небагато досліджень стосовно методики викладання літератури цього періоду, серед них: Петра Білоуса «Художнє слово для «оздоби» вітчизни нашої. Доба українського бароко» (2021); «Про естетичне сприймання давніх творів» (2013); «Перший підручник з українського літературного бароко» (2012); архієпископа Ігоря Ісіченка «Суспільно-педагогічний вимір вивчення української літератури Х-XVIII ст.» (2016); Юрія Барабаша «Під знаком бароко: Гоголь і традиції староукраїнського театру» (2015); Ірини Фаріон «Бароко крізь призму проти реформи» (2012);

Тетяни Шевчук «Барокова парадигма художнього доробку Г. Сковороди» (2011). Пропоновані розвідки глибоко розкривають багатство давнього українського літературного слова, однак не містять конкретних практичних порад вчителю української літератури. В не менш вагомому методичному журналі «Українська література в загальноосвітній середній школі» також містяться публікації переважно з методики викладання української літератури XIX-XXI ст.» [22].

У специфіці факультативної читацької діяльності старшокласників як провідний можна виділити спілкування як провідний мотив. Зрушення в читацькій діяльності учнів можна буде визначити, спираючись на такі критерії:

1. Сприйняття слова як першоелемента художнього тексту, контекстний розвиток його семантичного потенціалу, пов'язаний з активізацією процесів пам'яті, мислення тощо.

2 Естетична пильність, увага до деталі, розуміння співвідношення форми і змісту, частини і цілого, розумова конкретизація та узагальнення.

3 Процесуальність розуміння тексту: вміння коректувати колишні смисли (рефлексія) і породжувати нові в процесі читання.

4. Самостійний аналіз і оцінка твору.

5. Наявність читацької емпатії (співпереживання).

6. Особистісне ставлення до художнього твору.

7. усвідомлена і стійка потреба в читанні.

На підставі даних критеріїв можна виявити рівень розвитку читацької діяльності:

- *низький рівень* характеризується наївно-реалістичним сприйняттям художнього тексту. За такого читання розуміння художньої умовності відсутнє, отже, подієвий бік твору виходить на перший план, образ сприймається константно, а художнє слово не актуалізується в читацькій свідомості. Емпатія виникає на зниженому, побутовому рівні.

- *середній рівень* характеризується наявністю естетичної пильності, увагою до деталей, умінням співвідносити ціле і частину. Оволодіння цими вміннями дає змогу припустити можливість самостійного аналізу та оцінки твору. На цьому рівні читацької діяльності відсутні компоненти, пов'язані з активізацією читацької свідомості. Сприйняття слова позбавлене асоціативних зв'язків, порушено процес розуміння тексту, і, як наслідок, емпатія та особистісне ставлення до твору формуються, знову ж таки, на зниженому рівні, переважно в подієвому плані.

- *високий рівень* відповідає всім критеріям розвитку читача старшокласника. Процес читання в цьому разі стає діалогом двох повноправних свідомостей. Учень-старшокласник психологічно готовий до становлення повноцінної читацької діяльності. Акт читання є для нього актом спілкування, причому учні зацікавлені в ньому.

В акті читання-спілкування юнаки та дівчата можуть проявити інтелектуальну ініціативу, інтелектуальне експериментування та втамувати спрагу співпереживання. Розвиток рефлексії в цьому віці дає змогу говорити про можливість повноцінного сприйняття художнього тексту, адже рефлексивний акт становить одну з основ сприйняття. Повноцінність сприйняття забезпечується системністю мислення старшокласників.

Під час аналітичного читання увага учня спрямована на детальне сприйняття тексту з аналізом мовної форми, що дає змогу усвідомлювати структурні компоненти тексту, встановлювати їхню структурно-семантичну та функціональну відповідність. Виходячи з аналізу наукових закономірностей і практичного педагогічного досвіду, склалися методичні засади, що стали базою для створення навчальної моделі вдосконалення читацької діяльності учнів старших класів у процесі діалогу. Як провідний нами виділено принцип системності. Ми визначили такі параметри системи організації читання-діалогу на уроці літератури:

1. Діалогічний рух розуміння художнього тексту, за переконанням учених-методистів (Г. Токмань, Є. Пасічник), проходить такі стадії: входження в текст; звернення до минулих контекстів сприйняття даного тексту; створення власного контексту сприйняття.

2. Процес читання, осмислений з методичної точки зору, являє собою послідовну зміну передкомунікативної, комунікативної та посткомунікативної фаз.

3. Діалогічна стратегія розуміння особистості – це шлях від сприйняття чужого слова до створення власного.

4. Реалізація діалогічних стосунків читач-текст відбувається на рівнях: читач – культурна традиція; текст – культурний контекст; автор-читач.

Оскільки предметом нашого наукового інтересу є організація читання-діалогу на факультативних уроках літератури, то необхідно враховувати аспект міжособистісної взаємодії на заняттях: учень-учитель та учень-учень (внутрішній діалог). Спираючись на принципи, викладені вище, ми створили теоретичну модель удосконалення читацької діяльності учнів старших класів на факультативних уроках давньої української літератури. В основі моделі лежить визначення читацької діяльності як діяльності комунікативної, що визначається співвідношенням різних рівнів діалогу, вибудованих у суворій послідовності.

На кожному рівні використовуються певні форми роботи, що дають змогу реалізувати позначені відносини. Основу поділу на рівні становлять етапи діалогічного руху розуміння тексту та послідовність етапів читання.

На першому етапі – «входження в текст» – відбувається звернення чужого слова до читача, далі йде відкриття самосвідомості. На цьому рівні діалог організовується на рівні читач-автор і текст – культурна традиція. Далі на факультативних заняттях з літератури виникає взаємодія учень - учитель і учень-учень. Цей етап включає в себе передкомунікативну та комунікативну фази читання. Спочатку актуалізуються опорні літературні знання та

стимулюється майбутнє сприйняття. Для реалізації цих цілей ми пропонуємо складання асоціативного портрета, формування колекції запитань.

Власне комунікативна фаза спрямована на стимулювання аналізу, що в рамках пропонованої нами моделі досягається за допомогою використання таких форм роботи, як лексичний і стилістичний аналіз висловлювань героя і про героя, опорний конспект коментаторсько-текстологічний діалог. Під час організації діалогу на уроках літератури видається доцільним фокусувати увагу учнів на трьох запитаннях, які дають змогу спрямувати сприйняття слова – що, як і навіщо. Перше запитання виявляє уявлення про дійсність, укладене в слові, друге – авторську оцінку, третє вписує слово в контекст твору. Особливу увагу під час організації діалогу ми приділяємо коментуванню заголовка, епіграфа, першої фрази твору.

На цьому ж етапі старшокласникам пропонується дослідницька робота «Шлях до слова». Учням пропонується системно поглянути на одне слово. Старшокласники орієнтуються на назви творів, основні культурологічні поняття, мовні концепти (душа, любов тощо). Повна схема аналізу слова, пропонована учням 10-11 класів, містить такі параметри: лексичне значення слова; історія слова; словотвірне гніздо; синоніми й антоніми слова; слово в іноземних мовах; слово у фразеологічних зворотах; слово в афоризмах; слово як поняття; слово у фольклорі; слово в художньому творі; слово в мистецтві; слово в моїй творчості.

Під час організації цього дослідження слово з художнього тексту (наприклад, назва твору) включається в діалогічні відносини текст – культурний контекст, читач – культурна традиція. Розуміння слова збагачується за рахунок звернення до попередніх комунікативних контекстів сприйняття. Учень не тільки переживає досвід звернення до нього чужого слова, він усвідомлює свій зв'язок з іншими, самовизначається. Цим пояснюється логіка побудови цього дослідження: від чітко визначеного лексичного значення слова через контекст функціонування слова.

Другий етап – звернення до минулих контекстів історичної минувшини – дає учневі досвід переживання й усвідомлення себе у зв'язку з іншими, з якимось «ми», відбувається самовизначення «я» в процесі діалогу автор-читач. На відміну від попереднього етапу пріоритетними є стосунки учень-учень, а лише потім учитель-учень. Проведення семінарів, творчих заліків дає змогу реалізовувати ці відносини на комунікативній стадії сприйняття. Семінар як ланцюг діалогів «учень - текст - минулий контекст - інший учень» є основним типом факультативного уроку на другому етапі такого підходу до навчання. Широке використання додаткової літератури дає змогу учням вступати у вільне спілкування з минулими контекстами. Основною формою роботи з критичною статтею є паралельний конспект, що дає змогу виявити спільне й різне в прочитанні твору сучасниками автора. Учень є ніби автором діалогу критиків, він уважно вслухається в їхні голоси, визначаючи при цьому власну позицію. Закріплюються основні читацькі вміння, розвивається мислення учнів.

На третьому етапі відбувається створення власного контексту, учень включається в діалог читач – культурна традиція, створюючи стилізації та діалогічні твори. Кардинальна відмінність такої роботи від традиційного твору в тому, що старшокласник сам виокремлює питання, яке його цікавить, і пропонує бачення теми, яке не завжди збігається з минулими контекстами. Важливо, що учень зробив вибір сам, вступив у діалог, створив свій контекст, у такий спосіб довівши право на існування себе як особистості й тексту як твору мистецтва. При цьому він стає об'єктом для зовнішньої оцінки іншого, що стимулює процес рефлексії, тобто внутрішнього діалогу учень-учень. Цей етап являє собою посткомунікативну фазу читання.

Таким чином, читання художньої літератури можна віднести до найскладніших видів людської діяльності. Його складовими є естетичне сприйняття, розуміння, розумові акти, пов'язані з активізацією пам'яті та мислення, естетичне спілкування. Специфіка процесу читання дає змогу

висунути на перший план проблему сприйняття слова, яке являє собою вихідну точку розуміння тексту. Комунікативна природа читання стала основою для пошуків нових шляхів удосконалення читацької діяльності учнів.

Оптимальна організація процесу читання на факультативних уроках літератури має спиратися на закономірності читацької діяльності. Типологічне визначення читацької діяльності з виокремленням цілей, завдань і мотиву підтвердило наше припущення про психологічну готовність старшокласників до становлення правильного типу читацької діяльності. Як єдину ознаку психологічної природи читання, естетичних закономірностей відносин читач-письменник, специфіки читацької діяльності, вікових особливостей старшокласників можна виокремити ситуацію діалогу.

Уроки вивчення давньої української літератури (включно з рівнем факультативу) дають великі можливості для формування кваліфікованого читача, який тонко відчуває літературу, вміє самостійно мислити, вникати в оцінку зображуваного, розуміти своєрідність кожного письменника, глибоко переживати прочитане. Спілкування з мистецтвом слова треба навчати школярів, навчати серйозному, вдумливому читанню, «вчитування» в художній текст, що вимагає від них аналітичної та синтезуючої роботи розуму. Тому так важливі в школі уроки поглибленої роботи над текстом. Адже вивчати літературу в школі – це домагатися того, щоб учні не просто знали певний обсяг літературних текстів, а на основі художніх творів навчалися розуміти, відчувати те, що потім у житті прочитають без учителя, сприймуть і оцінять як твір мистецтва без посередника – самостійно.

Під час експериментального відкритого факультативного заняття було доведено, що розвиток самостійної діяльності десятикласників на уроках поглибленої роботи над текстом справді ефективний, коли враховуються інтелектуальні можливості учнів, а пропоновані завдання, що ускладнюються на кожному етапі вивчення художнього твору, стимулюють у

десятикласників потребу в самостійному дослідженні тексту. Система завдань розглядається як процес діяльності учнів, що передбачає розвиток самостійності учнів, їхніх читацьких і громадянських якостей.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновки:

1. Самостійність – це властивість повноцінно розвиненої особистості; це якість, необхідна для читача літературного твору. Критерієм самостійності є ступінь оволодіння вміннями, необхідними для поглибленого прочитання тексту. Стосовно літературної освіти самостійність учнів проявляється в царині мислення (уміння аналізувати, синтезувати матеріал, висловлювати власну точку зору, переносити знання та вміння в нову ситуацію), мовлення (формулювати, аргументувати, обґрунтовувати власний висновок, логічно будувати висловлювання), уміння організовувати свою навчальну діяльність: самостійно аналізувати окремі сцени, оцінювати героїв та їхні вчинки, зіставляти та порівнювати матеріал, визначати особливості поезики автора, виявляти увагу до внутрішнього світу героїв.

2. Найбільші можливості для розвитку самостійності надає урок поглибленої роботи над текстом художнього твору; урок, на якому школяр вчиться уважно вчитуватися в текст, підходити до літературного твору як до витвору мистецтва слова; урок, на якому формується уявлення читача-старшокласника про життя та моральні цінності людини. Тож під час вивчення давньої української літератури, що справляє великий вплив на читача, не випадковим є інтерес старшокласників до образу княгині Ярославни, до проблем любові, честі, обов'язку, відповідальності, сенсу життя.

3. У процесі пошукового експерименту визначено варіанти уроків поглибленої роботи над текстом і підтверджено їхню необхідну послідовність у вдосконаленні аналітичних умінь школярів. Було проведено такі варіанти уроків поглибленої роботи над текстом: урок лекція – зразок аналізу, показаний учителем (учні фіксують послідовність в аналізі тексту,

характер міркування вчителя), урок співробітництва вчителя й учня в процесі колективного дослідження твору, уроки групової та індивідуальної самостійної роботи, урок-семінар.

4. Поступове збільшення частки самостійної роботи на уроці в процесі вивчення літературного твору є необхідною умовою формування читача-школяра. Завдання мають бути зорієнтовані на уважне, вдумливе прочитання тексту, удосконалення в учнів уміння бачити в ньому глибокий зміст, сприяти розумінню слова письменника, осягненню духовного життя героїв, викликати інтерес до поезики твору, до особистості автора.

Певна установка на аналіз (проблемне запитання, створення проблемної ситуації) сприяє глибшому проникненню учнів всередину тексту, викликає потребу його аналізу, готовність або схильність до самостійного пошуку. Навчальний і контрольний експерименти підтвердили ефективність запропонованих методичних рекомендацій щодо організації самостійної дослідницької діяльності учнів на факультативних уроках.

5. Систематичне виконання дедалі складніших завдань, прагнення до власної інтерпретації тексту підвищують рівень літературної освіти учнів, пробуджують у них дух дослідження, увагу до слова, до образу, до художньої деталі, інтерес до теорії та критики. Використання теоретико-літературних знань, залучення критики вдосконалюють аналітичні вміння старшокласників, самостійність їхніх суджень.

6. Процес перенесення знань і вмінь у нову ситуацію свідчив про те, що методи і прийоми роботи вчителя поступово стають методами і прийомами аналізу художнього твору учнів. Це сприяє формуванню в них навичок розумової праці, необхідних для подальшої самоосвіти, відповідає вимогам, що висуваються до сучасної школи.

ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

1. У межах художнього тексту як структурно-сміслового та комунікативного цілого існують художні концепти, які виступають центром розуміння як художнього тексту загалом, так і авторських смислів, які входять до нього. Дослідження художніх концептів, їхньої мовної репрезентації, їхньої взаємодії в структурі художнього цілого допомагає глибше проникнути в художній світ автора і зрозуміти його світогляд. Опис концептосфери художнього тексту здійснюється на основі виокремлення, кваліфікації та систематизації лінгвокультурних концептів у контексті світосприйняття мовної особистості автора та національної мовної картини світу, яка включає фрагменти побутової (наївної), міфологічної (міфопоетичної), релігійної, філософської (світоглядної), наукової та образної (художньої) картин світу.

2. В давній українській літературі «низове» бароко представлено такими літературними жанрами, як вертепна драма, шкільні інтермедії, бурлеск, травестія, гумористичні віршовані оповідання, соціальна сатира тощо. Художні концепти поезії українського низового бароко є складними ментальними утвореннями, способом доступу до мовної свідомості колективного автора, що дає змогу розкрити уявлення про духовне й матеріальне в людині, про добро й зло, про нескінченне й тимчасове, про істинну й земну любов, що володіють високим інтерпретаційним потенціалом. У поезії низового бароко художні концепти репрезентовані ключовими словами як герменевтично значимими елементами. Індивідуально-авторські концепти, що становлять концептосферу поезії низового бароко, є базовими для поета як особистості свого часу, виявляючи різні види ієрархічних стосунків і смислової взаємодії.

3. *Предметні концепти*, що називають ментальні уявлення про людей, предмети та їх сутність представлені *власними чоловічими іменами* (Климко, Стецько, Максим, Грицько, Денис, Іван, Гаврило) та *жіночими* (Маруська, Хвеська, мама Сіма, Настька, Гасенька, Олена, стара Кулина); *прецедентними текстами* (обігранням виразів «купити kota в мішку», «не хочу учитися, а хочу женитися»), найменуванням *національностей* (німець, поляк, юдей (жид), циган, татарин, турок, українець) із розкриттям їх типових рис; найменуванням професій (пан, хлоп, студент, козак). Серед ментальних фактів є згадка про «*шарварку*» – похідне слово від поняття «шарварок» (від нім. *Scharwerk* – спільна робота), який є різновидом панської повинності.

Контекстні/подієві концепти дають уявлення про вербальний процес / дію ((події, християнські свята, образи і ситуації, роздуми). Зустрічається значна кількість географічних топонімів: Львів, Кам'янець, Волинь, Янів, Крилов, Зборов, Яворов, Бузанов, Крем'янець, Кам'яна, Краков, Очаков, Пьотрков, Чигирин, Оринин, Карапчієв, Олієв, Кудринець, Федьковець, Ожеговець, Городок, Бучач тощо. Цикли віршів присвячені основним християнським святкам: Різву, Пасхі й ін. Ознакові концепти репрезентують характеристики предметів і дій (Добро/Зло, Прекрасне/Потворне, гріх, милосердя тощо).

4. Концептосфери піджанрових систем (різдвяні, святочні, застільні, любовні пісні) мають як спільні, так і специфічні риси. Подібність концептосфер виявляється насамперед у їхній структурі, в основу якої покладено принцип опозиції. Концептуальний простір структурований вертикально між двома полюсами, що символізують Добро і Зло. Характерним для концептосфер є наявність базових концептів, тобто тих, що трапляються в більшості творів, набуваючи при цьому й диференціальних ознак. Поряд із базовими, існують супутні концепти, які також беруть участь у формуванні концептуального простору. Специфічні ознаки концептосфер

визначаються відмінностями в тематичному та ідейному змісті кожного твору.

5. Концептосфери поезій тісно пов'язані між собою, відображаючи послідовний розвиток концептуальної картини світу колективного автора низового бароко. Зіставлення концептосфер окремих творів дало змогу здійснити моделювання індивідуально-авторської концептосфери поета доби бароко низового регістра, що осмислюють у контексті сміхової культури опозицію духовне/матеріальне, а також категорії вічного/тимчасового, сакрального/земного.

6. У методичному розділі ми акцентували увагу на розвитку самостійності старшокласників на факультативному вивченні давньої української літератури. Йдеться про особливі форми роботи, що сприяють удосконаленню читацької діяльності учнів. Нами було виявлено умови вдосконалення читацької діяльності учнів: реалізація діяльнісного підходу до даної проблеми, мотивація читання та діалогізм у процесі обговорення матеріалу. Теоретико-методична модель удосконалення читацької діяльності учнів старших класів на уроках літератури фокусується на низці завдань. Завданнями ефективного читання стає відновлення початкових вражень від самостійного читання та їх поглиблення, вихід на новий рівень сприйняття, підготовка до аналізу. У методиці цей тип читання визначено як аналітичне (дискурсивне) читання. У результаті проведеного дослідження було виявлено такі методичні закономірності: діяльність читача зумовлена діалогічною природою художнього тексту, використання системи діалогічного руху розуміння тексту під час організації читацької діяльності учнів поглиблює сприйняття твору, акцентує увагу на поетиці, сприяє виявленню авторської позиції, дає змогу розкривати творчий та інтелектуальний потенціал особистості читача. У результаті проведеного дослідження було виявлено такі методичні закономірності: діяльність читача зумовлена діалогічною природою художнього тексту, використання системи діалогічного руху

розуміння тексту під час організації читацької діяльності поглиблює сприйняття твору, акцентує увагу на поетиці, сприяє виявленню авторської позиції, дає змогу розкривати творчий та інтелектуальний потенціал особистості читача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Барабаш Ю. Під знаком бароко: Гоголь і традиції староукраїнського театру. *Дивослово*, 2015. С. 41-46.
2. Барт Р. S/Z. Paris, 1970.
3. Башманівська Л.А., Білоус Н.М. Практикум з методики викладання української літератури. К., 2013.
4. Білоус П. Перший підручник з українського літературного бароко. *Дивослово*, 2012. С. 52-54.
5. Білоус П. Про естетичне сприймання давніх творів». *Дивослово*, 2013. С. 55-60.
6. Білоус П. Художнє слово для «оздоби» вітчизни нашої. Доба українського бароко. *Дивослово*, 2021. С. 43-54.
7. Білоус П., Білоус О. Українська література XI-XVIII ст. К., 2010.
8. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. 2-ге видання, перероблене. Харків, 2011.
9. *Гайдай Л.* Історія України в особах, термінах, назвах і поняттях. Луцьк, 2000.
10. Грушевський М. Історія української літератури. Т.ІІІ. К., 1993.
11. *Давній український гумор і сатира* / Упор., вступ. стаття і примітки Л.Є. Махновця. К., 1959. URL: <https://archive.org/details/davonii1959/page/n189/mode/2up?view=theater>
12. Демчук О. Нестандартні уроки української літератури 9-11 клас. Тернопіль, 2000.
13. Довгалевський Митрофан. Поетика (Сад поетичний). К., 1973.
14. Енциклопедія історії України. К., 2013.
15. Загорська К. Традиції народної сміхової культури в українському низовому бароко. *Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента*. Ізмаїл, 2023. С. 189-192.

16. Іваньо І. Про українське літературне барокко. *Українське літературне барокко: Збірник наукових праць*. К., 1987. С. 3-18.
17. Інтермедії з Дернівського збірника. Ел. версія. Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrinter/int04.htm>
18. Ісіченко І., архієпископ. Суспільно-педагогічний вимір вивчення української літератури Х-ХVIII ст. *Дивослово*, 2016. С. 48-51.
19. Ісіченко І., архієпископ. Церковне життя України епохи бароко. *Українське бароко: В 2-х т.* Т. І. Харків. С. 83-174.
20. Качуровський І. Променисті силовети: лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки. Мюнхен, 2002.
21. Кімакович І. Сміхова культура: проблеми дослідження української традиції. *Народна творчість та етнографія*. К., 1993. № 1.
22. Кірчева Л. Низове українське бароко в методичній компетенції вчителя української літератури. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету (серія Педагогіка)*. Ізмаїл, 2023.
23. Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу. К.; Івано-Франківськ, 2004.
24. Кононенко В. Символи української мови. Івано-Франківськ, 1996.
25. Корпанюк П. Доба Івана Мазепи та її літературний портрет. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. К., 2012.
26. Кречотень В. І. Українська поезія XVII ст. в системі східноєвропейського літературного бароко. *Українське бароко*. К., 1993. С. 54- 64.
27. Криса Б. Пересотворення світу: Українська поезія XVII – XVIII ст. Львів, 1997.
28. Кузьміна О. Б. Поетична семантика концептів «БІЛИЙ» – «ЧОРНИЙ» (на матеріалі української лірики першої третини XX сторіччя) : автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.02.01. ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005.
29. Літературознавчий словник-довідник. К., 2007.

30. Макаров А. *Світло українського бароко*. К., 1994.
31. Манакін В. М. *Мова і міжкультурна комунікація*. К., 2011.
32. Манакін В. М. Смысл і значення слова в аспектах контрастивної лексикології і перекладу. *Нова філологія*. № 50, 2012. С. 177-180.
33. Мартинюк А. П. Концепт у дискурсивній парадигмі. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. Х., 2006. № 725. С. 9–12.
34. Мартинюк А. П. *Перспективи дискурсивного напрямку дослідження концептів*. Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Х., 2009. № 837. С. 14-18.
35. Мартинюк А.П. *Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики*. Харків, 2012.
36. Межжеріна Г. В. *Мовна картина світу часів Київської Русі (на матеріалі писемних пам'яток XI-XIII ст.): автореф. дис. доктора філол. наук : спец. 10.02.01*. К., 2006.
37. Мізін К. І. *Людина в дзеркалі компаративної фразеології*. Кременчук, 2011.
38. Наливайко Д. С. *Феномен українського бароко: типологія і специфіка. Українське бароко: В 2-х т. Т. І*. Харків. С. 7-20.
39. Наливайко Дмитро. *Україна очима Заходу*. К., 1998.
40. Нечуй-Левицький І. *Світогляд українського народу: Ескіз української міфології*. К., 1992.
41. Ніконова В. Г. *Трагедійна картина світу в поезиці Шекспіра*. Дніпропетровськ, 2007.
42. Нога Г. *Звичаї тієї давніх школярів бували... Український святковий бурлеск XVII-XVIII ст.* К., 2001.
43. Нога Г. М. *Поетика бурлеску в українській віршовій літературі XVII-XVIII ст.: автореф. дис... к. ф. н.: 10.01.01. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАНУ*. К., 1996. 17 с.
44. Нога Г. *Маски сміху в поезії Григорія Сковороди. Переяславські*

сковородинські студії. Вип. 1., 2011. С. 77-82.

45. Нога Г.М. Український різдвяний та великодній бурлескний сміх XVII-XVIII ст. К., 1996.
46. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. К., 2000.
47. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя, 2008.
48. Приходько А. Н. Концепти и концептосистеми. Днепропетровськ, 2013.
49. Програма з української літератури 5-9 класи [В.Р. Мовчан, К.В. Таранік-Ткачук й ін.]. К., 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
50. Радзієвська Т. В. Концепт ШЛЯХУ в українській мові : поєднання ідей простору і руху. *Мовознавство*, 1997. № 4-5. С. 17-26.
51. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, 2010.
52. Семенюк Л. Природа народної сміхової культури і явище низового бароко в Україні. *Синопсис: текст, контекст, медіа*, 2019, 25(1), с. 23-30.
53. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах. К., 2011.
54. Січинський В. Чужинці про Україну. 5 видання. Авсбург, 1946.
55. Сулима М. М. Українське віршування кінця XVI – початку XVII ст. К., 1985.
56. Сулима М. М. Українська драматургія XVII – XVIII ст. К., 2005.
57. Таценко Н.В. „Концепт” як ключове поняття когнітивної лінгвістики. *Вісник СумДУ*. Серія “Філологія”, № 1’ 2008. С. 105-110.
58. Телехова О. Українська література. Методичні матеріали до вивчення шкільного курсу. Харків, 2000.
59. Ткачук В. Наратологічний словник. Тернопіль, 2002.
60. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. К.: Академія, 2012.

61. Українська поезія (кінець XVI- середина XVII ст.). К., 1992. Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrpoetry/anto.htm>
62. Ушкалов Л. Українська барокова поезія. *Українське бароко*: В 2-х т. – Т. І. Харків. С. 265-330.
63. Ушкалов Л. Українське барокове богомислення: Сім етюдів про Григорія Сковороду. Х., 2001.
64. Ушкалов Л. Світ українського бароко. Х., 1994.
65. Фаріон І. Бароко крізь призму проти реформи. *Дивослово*, 2012. С. 54-56.
66. Федоренко Л. В. Вербальна репрезентація комічного у драматургічному дискурсі Фрідріха Дюрренматта : автореф. дис. к. філол. н. Х., 2012.
67. Фройд З. Поет і фантазування. *Слово. Знак. Дискурс*. Львів, 1996.
68. Хмельовський О. Теорія образотворення. Луцьк, 2000.
69. Циганок О. М. З історії латинських впливів в українському письменстві XVII – XVIII ст. К., 1999. 104 с.
70. Чабан Н. А. Образ суверенної України у вербальному втіленні (на матеріалі публікацій газети «The New York Times») : автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.02.04. К., 1997.
71. Чижевський Д. Українське літературне бароко. К., 2003.
72. Шевченко І. С. Підходи до аналізу концепту в сучасній когнітивній лінгвістиці. *Вісник Харківського нац. ун-ту*. Х., 2006. № 725. С. 192-195.
73. Шевчук Т. Барокова парадигма художнього доробку Г. Сковороди. *Дивослово*, 2011. С. 48-52.
74. Шевчук Т.С. На перехресті епох: антична література в художній рецепції Григорія Сковороди. Ізмаїл, 2010.
75. Clauser T. C. Domains and image schemas. *Cognitive Linguistics*. 1999. Vol. 10, No. 1. P. 1–31.
76. Langacker Ronald W. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin & New York, 1991.