



**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск п'ятий

**Хмельницький
2018**



**Хмельницький національний
університет
Кафедра слов'янської філології**

**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск п'ятий

Хмельницький

2018

УДК 811.16; 82; 81-13

С 48

Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика : збірник наукових праць / голова редколегії Н. В. Подлевська; відповідальна за випуск Н. М. Торчинська. – Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2018. – Випуск п'ятий. – 244 с.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри слов'янської філології (протокол № 4 від 4 грудня 2018 року)

Редакційна колегія:

Горячок І. В., Дутковська О. Б., Подлевська Н. В. (голова редколегії), Сашко І. С., Серкова Ю. І., Станіславова Л. Л., Терещенко Л. В., Торчинська Н. М. (відповідальна за випуск), Торчинський М. М.

Збірник наукових праць складається із двох блоків, перший із яких містить публікації полоністів, переважно учасників конкурсу наукових робіт, присвяченого Дню незалежності Польщі; у другій частині надруковано статті, де висвітлено питання українського та зарубіжного мовознавства, літературознавства і дидактики.

Для філологів, перекладачів, педагогів та всіх, хто цікавиться зазначеними питаннями.

© Автори статей, 2018

© Хмельницький національний університет, 2018

ЗМІСТ

Wstęp (dr Irena Saszko)	6
Aleksiejenko Halina. Istota kompetencji językowej	9
Atamanczuk Wiktoria. Dobrzy obywatele ziem podolskich	14
Chymeniuk Maryna. Rola etyki języka a etykiety językowej w świadomości studentów	22
Czornous Weronika. «Tak nam dopomóż, Bóg»! «Rota» jako przysięga Bogu i Ojczyźnie	28
Dziadosz Henryk. Chwalebny krzyż zmartwychwstałego Pana (rzecz o represjach stalinowskich)	32
Dronyk Daria. Zbrodnia Katyńska w obronie prawdy o niepodległości	33
Dutkowska Oksana. Elementy kulturowe w nauczaniu języka polskiego studentów na Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym	40
Gagarina Diana. Mesjanizm Polski w twórczości Trzech Wieszców	48
Gnatiuk Lubow. Konrad Wallenrod – apoteoza zdrady czy jej tragizm?	55
Kołodko Kamila. Mesjanizm polski albo jak wytłumaczyć cierpienie? Na podstawie «Dziadów» Adama Mickiewicza	58
Korostil Julia. Juliusz Słowacki (1809–1849) – urodził się poetą, a zmarł prorokiem	60
Nykończuk Halina. Literatura współczesna	69
Popyk Natalia. Rewolucje w «Nie-Boskiej komedii» Zygmunta Krasińskiego	72
Rożkow Władysław. Kresy wschodnie w warunkach pierwszej okupacji sowieckiej 1939–1941	77
Staruch Alina. Zabory i powstania trudna droga do niepodległości	97
Tonkoszkura Wita. Pierwsza wojna światowa: poezja legionów	108
Werżykowska Inna. Los dzieci w twórczości Bolesława Prusa	111
Бех Дмупро. Лексична заміна компонентів фразеологізму у текстах сучасних польських прозових творів	117

Венгер Анастасія. Структура і семантика заголовків у засобах масової інформації Хмельниччини	119
Горячок Інна. Кроссенс – сучасний прийом візуалізації навчального матеріалу	123
Євин Максим. Лексика на позначення рослинного світу в поетичному мовленні Неоніли Гуменюк	126
Зозуля Катерина. Диспут на уроках української літератури в старших класах	130
Карпова Олена. Психолого-педагогічні засади застосування різних типів нестандартних уроків української літератури для певних вікових категорій	133
Кісільовська Руслана. Мовленнєва культура філолога як феномен сучасної лінгводидактики	138
Кметь Анастасія. Семантика числа «три» в народних казках	143
Коваль Марина. Система вправ як провідний структурний компонент підручника з української мови для старшокласників профільної школи	145
Коваль Марина. Метод вправ у навчанні страшокласників української мови	149
Король Ангеліна. Фанфік як різновид домашнього завдання на уроках української літератури	152
Ліщук Наталія. Сучасні інноваційні технології навчання української мови у закладах вищої освіти як запорука успішної діяльності викладача і студента	158
Ночка Інна. Мотиваційні аспекти організації самостійної роботи для студентів-філологів у закладі вищої освіти	162
Ночка Інна. Навчально-методичне забезпечення організації самостійної роботи студентів-філологів з української мови у ЗВО	165
Омельчук Діана. Весільна обрядовість с. Чернелівка Красилівського району Хмельницької області (за матеріалами фольклорної практики)	173
Онищук Ірина. Символіка жіночих образів у польських казках	177
Осіпчук Каріна. Лінгвістичний статус терміна «концепт»	181

<i>Подлевська Неля.</i> Соціокультурна компетенція як складник комунікативної компетентності	185
<i>Рожков Андрій.</i> Репресії щодо освітян Поділля у 20–30 роки ХХ століття (на прикладі вчителів-українців та поляків)	191
<i>Скала Тамара.</i> Феномен національної ідентичності (на матеріалі роману Генрика Сенкевича «Quo vadis»)	214
<i>Слоква Ольга.</i> Сторітеллінг як продуктивна технологія вивчення української літератури	217
<i>Тимошук Юлія.</i> Філософська концепція роману Оноре де Бальзака «Шагренева шкіра»	220
<i>Торчинська Наталія.</i> Символи як невід’ємний складник ментальності польського народу	223
<i>Чередайко Анастасія.</i> Проблема емансипації жінки в літературі реалізму (на матеріалі твору Ш. Бронте «Джейн Ейр»)	228
<i>Швець Валентина.</i> Риси натуралізму в романі Еміля Золя «Кар’єра Ругонів»	231
<i>Шевчук Марія.</i> Концепт «кохання» в ідіостилі М. Рильського	235
<i>Інформація про авторів</i>	239

WSTĘP

Biblijny Kohelet powiada, iż «jest czas rodzenia i czas umierania, czas sadzenia i czas wrywania tego, co zasadzone, czas zabijania i czas leczenia, czas burzenia i czas budowania, czas płaczu i czas śmiechu, czas zawodzenia i czas płasów» (Koh 3, 2–4). Natomiast teolog, Władimir Zielinskij, dodaje, iż jest również czas życia i czas wspomniania. Ów czas wspomniania staje się szczególnie ważny, gdy Polska obchodzi 100-lecie swojej niepodległości.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r., słynna pieśń patriotyczna pt. «Boże, coś Polskę...» nie bez powodu konkurowała z Mazurkiem Dąbrowskiego o uznanie za hymn państwowy. Albowiem pokazuje ona, jak bardzo kultura polska była wrośnięta w sprawowanie kultu, a chrześcijaństwo, poczynszy od 966 r., dzięki misji św. Wojciecha i męczeńskiej śmierci św. Stanisława ze Szczepanowa, stało się zacychem tego, co dzisiaj z dumą możemy nazwać kulturą polską. Zresztą słowo ‘kultura’ pochodzi od wyrazu ‘kult’. Czy również dzisiaj w świadomości przeciętnego Polaka jego kultura narodowa wciąż występuje jako nierozłączna całość ze sprawowaniem kultu, czyli oddawaniem czci Żywemu Bogu, który mówi o sobie, że jest Drogą, Prawdą i Życiem (por. J 14,6)? A przecież wiadomo, iż relatywizm prowadzi do utraty poczucia przynależności do określonej kultury, jak również zamyka drogę do prowadzenia, tak bardzo koniecznego dla współczesności, dialogu międzykulturowego.

Na zajęciach z języka polskiego w Katedrze Filologii Słowiańskiej Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego spotykają się studenci, przynależący często do różnych kultur i różnych tradycji chrześcijańskich, pochodzący z rodzin mieszanych. Stąd w dialogu i przyjaźni może ich połączyć poszukiwanie jedynej, obiektywnej i wspólnej dla wszystkich Prawdy zarówno pod względem ontologicznym, jak i moralnym. Z pewnością – jak to pięknie ujęła Wanda Półtawska – w tym poszukiwaniu najbardziej pomocnym byłoby ukazywanie im Polski pod specjalnym kątem: «jej Oblicza, jej Twarzy, jej Światła, jej Profilu duchowego, jej Duchowości, jej Osobowości, na co składają się wszelkie jej okrucy prawdy, dobra, piękna, miłości, wolności, dzieł, ethosu, egzystencji, słowem: czegoś, co nazwiemy ciepło ‘polskością’». Co więcej – takie mówienie o

Polsce w świetle idei Ewangelii, to zarazem mówienie «o Obietnicy Ludzkiej od Pana Historii, o Domu Nadziei na sens życia, o prawdzie Losów w drodze ku przyszłości, o Geniuszu naszych Ojców, o Wielkiej Matce, kochającej wszystkie dzieci w Kołysce Polskiej, i te swoje i te przybyłe».

Oczywiście, nie chodzi tutaj o powielanie mitu szklanych domów, mimo, iż obraz Polski wśród ukraińskiej młodzieży polskiego pochodzenia często pokrywa się z idealistyczną wizją Seweryna Baryki. Owszem, «kraj lat dziecińczych! On zawsze zostanie święty i czysty, jak pierwsze kochanie», chociaż jednocześnie będzie ów kraj również „ubogi i ciasny”. Tak zresztą pisał Mickiewicz w Epilogu do «Pana Tadeusza». Ponadto, ucząc języka polskiego na terenach Ukrainy, często można spotkać się z tym, co opisuje Juliusz Słowacki w swoim wierszu:

«Szli krzycząc: ‘Polska! Polska!’ – wtem jednego razu
Chcąc krzycheć zapomnieli na ustach wyrazu;
Pewni jednak, że Pan Bóg do synów się przyzna,
Szli dalej i wołali: ‘Ojczyzna! Ojczyzna’.
Wtem Bóg z możeszowego wychylił się krzaka,
Spojrzał na te krzyczące i zapytał: ‘Jaka?’»

Młodzi ludzie, urodzeni na Ukrainie, lecz posiadający pochodzenie polskie, bardzo często mają trudności z odkryciem własnej tożsamości narodowej, nie wiedzą, który kraj nazwać Ojczyzną, są jakby rozdarci między krajem urodzenia i ziemią ojczyzną ich przodków. Czują się bardziej «sumą kłosów, a nie snopem» – jak to pięknie określił Antoine de Saint-Exupéry w swoim słynnym dziele «Twierdza». Zadaniem danego skryptu jest więc troska o to, aby młody człowiek nie musiał wybierać, ani też rezygnować z poszukiwań swej własnej przynależności narodowej, lecz odczuł prawdziwą wagę słowa ‘Ojczyzna’, treść i wartość, którą ono zawiera i dopiero wówczas pokochał to słowo całym sercem. Owszem, «bez tej miłości można żyć, mieć serce suche, jak orzeszek» – powiada Wisława Szymborska, lecz będzie to życie bez oparcia, bez błogosławieństwa, bez Domu. «A przecież można mieć dwa domy?» – niekiedy pytają nas studenci na lektoracie języka polskiego. «Można – odpowiadamy. Niekiedy tak bywa, że mamy dwa Domy, dwie Ojczyzny, ale wtedy każda musi być dla nas święta, każda kochana». Niestety – jak podkreśla wspomniana już Wanda Póltawska –

«którego znaczenie podlega jakby inflacji, coraz mniej znaczy, a nie da się przecież niczym zastąpić: 'Ojczyzna'. Polska, kraj, ziemia, naród – Orzeł Biały na amarantowym tle! [...] Ona ma swoje symbole, które powinny być świętością dla ludzi, dla narodu. Ojczyzna ma swój hymn, ma swoje sztandary i swoje pomniki, miejsca święte; ma swoją hagiografię, świętych umęczonych za nią – ma swoje krzyże!».

«Ojczyzna – kiedy myślę – wówczas wyrażam siebie i
zakorzeniam –
pisał Karol Wojtyła –
mówi mi o tym serce, jakby ukryta granica,
która ze mnie przebiega ku innym,
aby wszystkich ogarniać w przeszłość dawniejszą niż każdy z
nas:
z niej się wyłaniam... gdy myślę Ojczyzna –
by zamknąć ją w sobie, jak skarb.
Pytam wciąż, jak go pomnożyć, jak poszerzyć tę przestrzeń,
którą wypełnia».

Bez względu na to, iż ponowoczesność proponuje współczesnemu człowiekowi rozmytość kultury, powrót do pogańskich praktyk, czyli tzw. New Age, moralność bez etyki czy wreszcie – aksjologiczny relatywizm, zadaniem danego zbioru publikacji naukowych jest próba ukazania studentom wyraźnego kierunku dążenia, aby pod żadnym warunkiem nie dopasowywali się do współczesnych mód i trendów, lecz kierowali się w życiu hierarchią wartości, która posiada wymiar uniwersalny i ponadczasowy, bowiem, jeśli od najmłodszych lat będą wierni zasadom moralnym, to również w Unii Europejskiej nie stracą swej tożsamości – tej spod Krzyża. Wśród owych wartości szczególnie miejsce musi posiadać patriotyzm, tzn. umiłowanie ziemi, można powiedzieć – «swojej ziemi biblijnej», z którą nierozzerwalnie wiąże się odkrycie oraz urzeczywistnienie ich powołania i życiowej misji. „Pragnę, aby mój kraj, kiedy nastanie dzień, istniał ze swą duszą i ciałem. By działać dla dobra mego kraju, muszę w każdej chwili zmierzać w tym kierunku całą siłą mojej miłości” – takie pragnienie, które swego czasu wyraził wpomniany już Exupéry, Autorki danego opracowania zapragnęły zaszczerpieć swoim wychowankom.

dr Irena Saszko

ISTOTA KOMPETENCJI JEZYKOWEJ

Przyszłość Europy w dzisiejszym dniu jest określona przez parametry komunikacyjne, przede wszystkim mobilnością, innowacyjnością, twórczością jej obywateli. We wrześniu 2011 r. w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się konferencja pt. «Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie». W specjalnym przesłaniu do uczestników Androulla Vassiliou, komisarz ds. edukacji, kultury wielojęzyczności i młodzieży UE, podkreśliła, że «Moją osobistą ambicją jest ustanowienie nauki języków obcych jednym z najważniejszych priorytetów przyszłej generacji programów edukacyjnych UE» [4].

Wyznaczony kierunek rozwoju edukacyjnego stawia kolejne wyzwanie dla kandydatów na przyszłych nauczycieli języków obcych. Oprócz właściwego kształcenia na odpowiednich kierunkach studiów, dominująca rola ma kompetencja językowa, która składa się z grup kompetencji komunikacyjnych i lingwistycznych. Wiedza lingwistyczna znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach działalności człowieka. Źródła encyklopedyczne określają lingwistykę jako językoznawstwo «... dyscyplina nauk humanistycznych, której głównym przedmiotem poznania jest język. Wyróżnia się lingwistykę teoretyczną i stosowaną» [5].

Hanna Komarowska, językoznawca, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, określa kompetencję lingwistyczną jako cechę kompetentnego użytkownika, który «... rozumie on nieskończenie wiele zdań, także takich, których nigdy przedtem nie słyszał i umie budować nieskończenie wiele poprawnych zdań, w tym takich, których nigdy jeszcze w tej właśnie formie nie wypowiedział» [1, s. 10].

Kompetencja językowa w rozumieniu teoretycznym to zdolność posługiwania się językiem. Dlatego, żeby człowiek mógł uczestniczyć w komunikacji językowej musi mieć do dyspozycji pewnego rodzaju kompetencje i sprawności (S. Grabias) [6].

Sprawności językowe są działaniem na poziomie biologicznym, psychologicznym i społecznym. Możemy je utożsamiać z komunikacją językową, która dzieli się na trzy typy kompetencji.

Perwszy typ to jest kompetencja komunikacyjna – jednostkowa umiejętność używania języka odpowiednio do odbiorcy oraz do

okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji. Kompetencja ta oznacza umiejętność stosowania reguł gramatycznych, konstruowania wypowiedzi poprawnych i adekwatnych do danej sytuacji. To «język w działaniu». Jest ona warunkiem wszelkich zachowań językowych. Osoba, która posiada tę umiejętność potrafi używać języka skutecznie, odpowiednio do kontekstu społecznego, intencji mówiącego, oczekiwań słuchacza. Pojęcie to zostało wprowadzono przez D. Hymesa [7]. Występuje w różnych układach (zależnych od społecznej pozycji nadawcy i odbiorcy, rodzaju kontaktu: oficjalny – nieoficjalny, od trwałości kontaktu), w zależności od celu wypowiedzi i od emocjonalnej, informacyjnej i modalnej funkcji wypowiedzi oraz od funkcji działania. Kompetencją komunikacyjną jest określona forma zachowań językowych, uza-leźniająca ich kształt od tego: kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu.[8] Kompetencja komunikacyjna jest nazywana także socjolingwistyczną lub komuni-katywną.

Drugi typ – kompetencja kulturowa, czyli wiedza na temat zjawisk rzeczywistości. Jest to subiektywna i dokonywana z punktu widzenia przyjętych w grupie społecznej wartości oraz zawartym w języku obrazem świata interpretacją tych zjawisk [8]. **Kompetencje kulturowe**, to jest zasób rozwiniętych w wyniku różnorodnych aktywności, pozostających w danym momencie w dyspozycji jednostki, możliwości jej organizmu i umysłu. Określają one predyspozycje jednostki do uczestniczenia w kulturze własnej oraz w kulturach obcych, a także sposób posługiwania się przez nią wiedzą i rozwiniętymi na danym etapie życia umiejętnościami. Kompetencje kulturowe mają charakter zarówno odtwórczy i przetwórczy, jak i twórczy. Nie tylko umożliwiają rozumienie treści danej kultury, ale także mniej lub bardziej biegle posługiwanie się nimi oraz ich modyfikacje.

Tradycyjnie w naukach społecznych przyjmuje się, że podstawą wszelkich kompetencji są kompetencje poznawcze oraz rodzajem kompetencji kulturowych są kompetencje językowe. Jednak warto wskazać, że nabywanie kompetencji kulturowych nie musi zawsze odbywać się na drodze świadomego uczenia (z wykorzystaniem kategorii językowych) – może bowiem polegać również na przyswajaniu pewnych wzorów zachowań przez obcowanie (poprzez

naśladownictwo i bez pośrednictwa języka). Kompetencje kulturowe są ściśle powiązane z kapitałami: ludzkim, społecznym, strukturalnym i relacyjnym. Między kompetencjami kulturowymi i kapitałem intelektualnym zachodzi stała wymiana o charakterze sprzężenia zwrotnego [9]. Powstanie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej uzależnione jest od wcześniejszego wykształcenia się kompetencji językowej.

Kompetencja językowa pozwala na tworzenie i produkowanie, a także na odbieranie i rozumienie pewnej liczby zdań języka, który dana osoba opanowała. Kompetencja językowa odnosi się do jednostki, podczas gdy język jest rozumiany jako twór społeczny. Termin kompetencja językowa został wprowadzony przez językoznawcę N. Chomsky'ego w jego teorii gramatyki generatywno-transformatywnej. Podkreśla on uniwersalny charakter kompetencji językowej [10]. Kompetencja językowa występuje jako podstawowy składnik kompetencji lingwistycznej, w której są wyróżnione kompetencje: leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna i ortoepiczna [2, s. 170].

Kompetencja leksykalna – to wiedza i umiejętność w zakresie stosowania słownictwa danego języka, na co składają się elementy leksykalne i gramatyczne. Elementy leksykalne – grupa obejmująca gotowe, złożone z kilku słów wyrażenia, zapamiętywane i stosowane jako całość. Są to formuły zdaniowe, jak pozdrowienia, przysłowia, archaizmy, idiomy frazeologiczne, wyrażenia wzmacniające, czasowniki złożone, wyrażenia przyimkowe, gotowe kolokacje, zestawy gramatyczne i semantyczne (przedimki, zaimki, przyimki, czasowniki posiłkowe, spójniki i partykuły).

Kompetencje gramatyczne wyznaczone jako znajomość i umiejętność stosowania źródeł gramatycznych danego języka, rozumienie i wypowiedzianie się przy użyciu prawidłowo skonstruowanych wyrażeń i zdań w oparciu o zasady gramatyczne. Wyróżniamy, na przykład, takie pozycje, jak morfemy, afiksy i słowa, liczby, przypadki, rodzaj, formę i czas czasownika, konjugację, struktury, procese opisowe, związki. W kategoriach gramatycznych rozróżnia się morfologię (dotyczy wewnętrznej organizacji słów) i składnię (budowanie zdań ze słów).

Kompetencja semantyczna dotyczy świadomości uczącego się oraz kontroli organizacji znaczenia wypowiedzi. Semantyka

leksykalna to, przede wszystkim, pytania o znaczenie wyrazów. np.: związek słowa z kontekstem ogólnym, związki interleksykalne (synonimy i antonimy, kolokacje, analiza składnikowa i tp.). Semantyka gramatyczna dotyczy znaczenia elementów gramatycznych, kategorii, struktur i procesów, natomiast semantyka pragmatyczna zajmuje się związkami logicznymi, jak wynikanie, domniemywanie, implikowanie itd.

Kompetencja fonologiczna wyznacza umiejętność percepcji i tworzenia fonemów językowych, cech fonetycznych o określonych fonemach, kompozycji fonetycznej słów, fonetyki zdania oraz redukcji fonetycznej.

Kompetencja ortograficzna to są umiejętności percepcji i tworzenia symboli, z jakich składają się teksty pisane. Systemy pisowni wszystkich języków europejskich oparte są na zasadach alfabetycznych. Uczący się powinni umieć i znać kształty liter, pisownie słów i form skróconych.

Kompetencja ortoepiczna obejmuje umiejętność głośnego odczytywania przygotowanego tekstu lub stosowania w mowie słów wyrażonych pierwotnie w formie pisemnej. Jest to znajomość zasad pisowni, umiejętność korzystania ze słownika wraz ze znajomością znaków transkrypcji fonetycznej koniecznej dla prawidłowej wymowy. Kompetencja ta obejmuje również znajomość form pisemnych, a zwłaszcza znaków interpunkcyjnych oraz umiejętność analizy dwuznaczności w kontekście [2, s. 171–172].

Aspekt językowy jest bardzo ważny, istotna jest nauka rozumienia, wzbogacanie słownictwa czynnego. Przedstawiona wcześniej kompetencja językowa dotyczy wiedzy o systemie językowym, a kompetencja komunikacyjna o sposobach użycia i korzystania z systemu. Można znać wszystkie reguły języka, jego gramatykę, jednak nie umieć posługiwać się w odpowiednich sytuacjach komunikatywnych.

W wyższych uczelniach Ukrainy pytanie przygotowania studentów filologii (języki obce) obejmują, jako jeden z dominujących komponentów, kształcenie kompetencji lingwistycznej. Pojęcie «kompetencji» ma złożoną treść, ponieważ obejmuje różne strony osobowości. Jest to kompetencja językowa odpowiedzialna za obszar językowy specjalisty: poprawna gramatycznie konstrukcja zdań w języku obcym, poprawność pisania i wymowa złożonych konstrukcji

leksykalnych, zdolność do pomyślnego wyrażania swoich myśli i wrażenia z tekstu, filmu, wideo, zdolność do analizy i oceny faktów językowych. W związku z tym kompetencje językowe obejmują zdobywanie wiedzy przez studentów, równocześnie asymilując ją, rozwijając i zwiększając zasoby leksykalne słowa, także posiadanie reguł pisowni i interpunkcji tekstu [11].

Język jest najwspanialszym i najmocniejszym narzędziem komunikacji między ludźmi. Wszystkie kompetencje językowe czyli suma wiedzy i umiejętności pozwalających użytkownikowi na osiągnięcie zamierzonego celu komunikacyjnego, rozwijane na drodze doświadczeń, przyczyniają się w pewnym stopniu do doskonalenia zdolności komunikacji i podnoszenia poziomu mobilności i wielojęzyczności, a zatem do zacieśniania więzi międzykulturowych i rozwijania świadomości interkulturowej społeczeństw. Efektywność i produktywność komunikacji zależą w decydującym stopniu od gęstości sieci relacji społecznych. Europę tworzy gęsta sieć skupisk ludzkich, dzięki czemu szybko upowszechniały się idee i innowacje. To zapewne wyjaśnia eksplozję wynalazków w Europie w przeciągu kilku stuleci i jej fenomenalny rozwój.

Bibliografia

1. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych / H. Komorowska // *Fraszka edukacyjna*. – Warszawa, 2005. – S. 9–145.
2. Raczyńska M. Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: referat / M. Raczyńska // *Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych*. – Katowice, Politechnika Śląska. – S. 170–172.
3. Rittel T. Podstawy lingwistyki edukacyjnej / T. Rittel. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994. – 229 s.
4. Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie [Źródło elektroniczne]: konferencje.frse.org.pl/multilingualism/about/lang:pl (dostęp 18.11.2018).
5. Wikipedia Wolna encyclopedia [Źródło elektroniczne]: en.wikipedia.org/wiki/jezykoznavstwo (dostęp 17.11.2018)
6. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna [Źródło elektroniczne]: www.szkonictwo.pl. (dostęp 13.11.2018).
7. Moc komunikacji [Źródło elektroniczne]: <https://mockomunikacji.com/2016/12/06/trudna-sztuka-komunikacji-kilka-slow-o-kompetencji-komunikacyjnej/> (dostęp 10.11.2018).

8. Eduteka.pl [Źródło elektroniczne]: [http://www.eduteka.pl /doc/co-oznacza-terminy-komunikacja-jezykowa-kompetencja-jezykowa-kompetencja-komunikacyjna-i-kompetencja-kulturowa](http://www.eduteka.pl/doc/co-oznacza-terminy-komunikacja-jezykowa-kompetencja-jezykowa-kompetencja-komunikacyjna-i-kompetencja-kulturowa) (dostęp 18.11.2018)

9. Obserwatorium żywej kultury. Sieć badawcza. [Źródło elektroniczne]: <http://ozkultura.pl/wpis/962/5> (dostęp 18.11.2018)

10. Encyklopedia PWN [Źródło elektroniczne]: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kompetencja-jezykowa;3926.html>

11. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх вчителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Педагогічні науки. – Вип. 4. – Бердянськ, 2009. – С. 163–172.

Wiktoria Atamanczuk

DOBRY OBYWATELE ZIEM PODOLSKICH

Dobry obywatel – to człowiek, który potrafił wyróżnić się w społeczeństwie swą obywatelską postawą i działalnością, korzystną wspólnocie ludzkiej. Z reguły jest to postać wyjątkowa. Niekiedy zdarzają się nawet osoby dziwaczne. Ale nie brak również wśród nich ludzi, którzy na pierwszy rzut oka są przeciętnymi obywatelami, i tylko dzięki lepszemu zapoznaniu się z nimi możemy ich wyróżnić. Mianem dobrego obywatela wolę uposażyć nie tylko współczesnych mi osób, lecz i tych którzy należą do odległych czasów.

Bohaterami mojej pracy będą ludzie z różnych czasów. Różnica między nimi zapada również w stosunku do ich działań i zasług. Ale potrafili oni przysłużyć się innym, wynikiem czego są odpowiednie konsekwencje.

«Ludzi cechuje dążenie ku nowatorstwu» – mawiał Pliniusz Starszy. Myńkowce – to niewielka wieś, która znajduje się między Chmielnickim a Kamieńcem – Podolskim. Pod koniec wieku XVIII jej właścicielem był Ignacy Ścibor – Marchocki, który zorganizował tę miejscowość na kształt państwa demokratycznego. Na początku XIX w. imię hrabiego Ignacego Ścibora – Marchockiego było znane poza granicami Podola. Jego reformy i ekstrawaganzny dziwactwa w różne czasy wywoływały zainteresowania badaczy i miejscowej prasy. Urodził się dziewiętnastowieczny reformator w ziemiańskiej rodzinie, posiadającej znaczący majątek. Będąc jeszcze chłopakiem utracił ojca –

Michała Ścibora. Po pewnym czasie zmarła mu matka. Młodzieniec pozostał pod całkowitą opieką wujaka Wojciecha, właściciela Myńkowiec i dziesiątka okolicznych wiosek. Ignacego uważano za dziedzica tego majątku, jako że wuj nie miał potomka.

Stary Wojciech pragnął, by jego bratanek był wykształcony oraz nauczał go sprawom gospodarczym. Jednak nie tak się stało jak oczekiwał wuj. Wuj i bratanek poprzez swój honor i zaciętość nie potrafili porozumieć się. Dlatego opiekun oddaje chłopca do pruskiej służby wojskowej. Wiadomo wówczas, że po niej żołnierze wracali albo załamani duchem, albo odwrotnie – wzmocnieni fizycznie oraz moralnie.

Ignacy Marchocki należał właśnie do drugich. Za cztery lata służby wojskowej nie wiadomo jakim sposobem Marchockiemu udało się nie tylko zachartować duch, i ciało, ale także dosyć przystojnie wyuczyć język francuski i niemiecki, przestudiować prace encyklopedystów, rzymskie prawo oraz antyczną literaturę, w której kochał się od dzieciństwa. Skutki służby wojskowej Ignacego wręcz szokowały jego opiekuna, spodziewającego się w ogóle innych wyników.

Po śmierci wuja Ignacy Marchocki objął władzę nad dziedzictwem. W pamięci historii Marchocki pozostał jako niezwykle ziemianin. Zasadniczą cechą Ignacego była postawa postępu społecznego. A największym osiągnięciem – uwłaszczenie chłopów. Wydarzenie to miało miejsce 1 stycznia 1797 roku. Gwarancję tych przemian stanowiły «Artykuły», które zapewniały wieśniakom wolność, nietykalność osobistą i majątkową, oraz zniesienie pańszczyzny, wprowadzając natychmiast obowiązek płacenia czynszu rozmiarem w 1 kr b.40 kop. z 1000 saźniów ziemi. Wszystkie powyższe przedsięwzięcia zostały dokonane przez władcę Myńkowiec w celu doskonalenia rolnictwa i na podstawie tego powiększyć swój majątek oraz ulepszyć dobrobyt wieśniaków. Reformator również uważał, że wzmocnienie chrześcijańskiej wiary, rozwój oświaty, miejscowego samorządu i wprowadzenie postępowych gospodarczych kształtów jest warunkiem rzeczywistej reformy ekonomicznego i socjalnego ustroju wsi.

«Państwo Myńkowieckie» zostało zorganizowane na zasadzie wprowadzenia podziału władzy na: ustawodawczą, wykonawczą, sądowniczą. Zniesienie pańszczyzny i reforma wsi pozytywnie oddziaływały na rozwój «Państwa». Pomimo wielkich wydatków

związanych z reorganizacją socjalnej i ekonomicznej sfery dochody właściciela Myńkowiec i miejscowej ludności rosły. Corocznie z Myńkowiec odprowadzano łódzie z chlebem po Dniestrze do morza Czarnego, a inną Myńkowiecką produkcję często przedstawiano na różnych targach.

Dzięki przedsiębiorczości i zaradności Ścibora – Marchockiego uboga wieś przemieniła się w kwitnące miasteczko z ludnością w 4000, oraz pięknymi budynkami, nowymi drogami, ogrodami owocowymi. Na terenie «Państwa Myńkowieckiego» działały sukienna, karetkowa, olejna i lakierowa – olejna fabryki, cegielnia, a także jedwabny ogród. W Myńkowcach wyrabiano papier, wypalano wapno. Działała wówczas drukarnia, w której, między innymi, został wydrukowany dramat W. Szekspira «Hamlet». Pragnąc walczyć z nieuctwem Marchocki założył szkołę, oraz będąc osobą wierzącą sprzyjał budownictwu świątyni. Dowodem jego pobożności są następujące słowa: «Moja pierwsza i główna reguła: jakkolwiek sprawę rozpoczynać od Boga i kończyć z Bogiem...» [1].

Najwięcej jednak troski o swych wieśniakach ujawnił Marchocki działalnością podczas epidemii dżumy w Uszyckim powiecie. Epidemija trwała blisko dwóch lat. Przez cały ten okres władca Myńkowiecki zakupowywał potrzebne leki, przywoził dostatnią ilość lekarzy, oraz wydawał w myńkowieckiej drukarni broszury z receptą sposobu D'asze – najlepszego leku od dżumy na ten czas. Podczas epidemii zmarło blisko 30 gospodarzy, pozostawiając wdów i małoletnich sierot. Na mocy działającego zarządzenia policji dom, w którym wydał się śmiertelny wypadek oraz cały majątek podlegały spaleni. Ale pomiarkowany właściciel potrafił uratować całe rodziny, zakładając dla nich schroniska, w których oprócz udzielania materialnej pomocy uczono różnym rzemiosłom. I. Marchocki cieszył się ogólnym uznaniem i szacunkiem wśród podległych. Ale jego działalność wywoływała oburzenie wśród sąsiednich właścicieli, za namową których był wzięty do więzienia. Wieśniacy nie pozostawili w biedzie swego pana i podpisali się pod wspólną prośbą umiłować ich «ojca i dobroczyńcę». Marchocki tłumaczył taki stosunek słowami Rapińskiego mędrca i reformatora Solona: «Dałem swoim podległym nie takie ustawy, jakich należałoby dać, ale takie, które wykonywać oni potrafią». Naprawdę, ustawy te były dobre i użyteczne całej ludności Myńkowieckiej.

Nie każdy w czasy rozbiorów Polskich (1772–1795) potrafił zorganizować «państwo w państwie». Fragment granicy «Państwa Myńkowieckiego» znajduje się do dziś w muzeum Chmielnickim. Są potomkowie Marchockich, którzy mieszkają w Warszawie. W 2011 roku odbyła się restauracja rodzinnego grobu Marchockich w Myńkowcach.

Nasuwać się tutaj na myśl słowa Goethego, iż «tylko ten odczuwa radość, kto może bliźniemu pomóc». XIX wiek podarował nam także jeszcze innego obywatela, który został posługiwaczem trędowatych.

Błogosławiony ojciec Jan Bejzym należy do grona ludzi, którzy przez swą postawę ofiarności wywołują podziw wśród przeciętnych obywateli. Mówił o sobie «jego tatarsko – afrykańska mość albo po prostu tatar». Ten charakterystyczny przydomek wziął początek najprawdopodobniej z tradycji rodzinnej, głoszącej, że protoplasta rodu zwany Bejzym walczył dzielnie przeciwko tatarom, powstrzymywał ich chordy, a za dowody męstwa otrzymał od książąt ruskich szlachectwo i rozległy majątek nad rzeką Chomorą, które nazwał Wielkie Bjezimy. Właśnie tu 15 maja 1850 roku urodził się najstarszy z pięciorga dzieci, syn Jana Bejzyna i Olgi Stadnickiej. Przy chrzcie nadano mu imię ojca. Janek od wczesnych lat odznaczał się «nadmierzającą prawością, prawdomównością, sumiennością w spełnianiu swych obowiązków» – świadczy cioteczna siostra Teresa Potocka. Cała rodzina mieszkała w Onackowcach. Dzieci – Jan, Kazimierz, Aleksander, Paweł i Zofia – uczyły się pod kierunkiem pedagogów domowych.

Dzieciństwo Jana nie było jednak spokojne. Dość wcześnie zetknął się z biedą i niedostatkiem. Gdy miał zaledwie lat 13 zaciężyła nad nim katastrofa powstania styczniowego, która ciężko dotknęła całą rodzinę. Kozacy złupili dwór w Onackowcach. Majątek uległ likwidacji. Matka schroniła się wraz z dziećmi u siostry na Podolu, a ojciec – uczestnik walk powstańczych – przekroczył granicę i przedostał się do Galicji. W tym czasie Janek ofiarnie pomagał matce w wyżywieniu i wykształceniu młodszego rodzeństwa. Był szczęśliwy, gdy mógł z zapracowanych ciężko pieniędzy kupić na święta dla rodziny pszenną bułkę, gdyż na co dzień jedli tylko chleb razowy.

W wieku 22 lat Jan Bejzym został przyjęty do zakonu jezuitów w Starej wsi koło Brzozowa. Nie wiadomo dokładnie, co skłoniło

chłopca do podjęcia takiej decyzji i wyboru zakonu, ale możliwie, krok ten uczynił pod wpływem sugestii ojca, który utrzymywał bliskie kontakty z jezuitami. W nowicjacie Bejzym odznaczał się ofiarnością i poświęceniem, szczególnie w stosunku do chorych, którym chętnie usługiwał [2].

Po oświęceniach kapłańskich ks. Bejzym pracuje jako wychowawca i opiekun młodzieży w gimnazjum chyrowskim. Jednak, służąc chyrowskim «drapichrustom i zbereźnikom coraz częściej myśli o nowym terenie pracy. Największym pragnieniem o. Bejzyna było nieść pomoc najbardziej opuszczonym, «naj nieszczęśliwym z nieszczęśliwych», od których wszyscy uciekali «jak od psów». Fragment z listu do prowincjonała Jana Badeniego oznajmia o pragnieniu misjonarza być «posługiwaczem trędowatych»: «Jeśli to w czymkolwiek nie będzie ksiądzu prowincjałowi na zawadzie, to bardzo proszę, żeby ks. prowincjonał był łaskaw oddać mnie do obsługi trędowatych... Na jaką stację misyjną miałbym iść, jest to dla mnie zupełnie obojętne, byle do trędowatych...» Wiadomo, że trąd – to niewyleczalna choroba, której od zamierchłej starożytności lękano się najwięcej. Trędowatych wypędzano na miejsca pustynne, ich domy burzono, a ubrania i meble palono. O. Jan był świadom, że decyzja, której pragnął podjąć jest pełna ryzyku i zagrożenia dla życia. Dowodem tego może posłużyć list do gen. Ludwika Martina: «Wiem bardzo dobrze, co to jest trąd i do czego muszę być przygotowany, to wszystko jednak nie odstrasza, przeciwnie, pociąga, ponieważ dzięki takiej służbie łatwiej będę mógł wynagrodzić za swoje grzechy...i z Boską pomocą wypełnić swoje obowiązki» [3].

W październiku 1898 roku w wieku 48 lat o. Jan Bejzym wyrusza w daleką drogę na Madagaskar. Po przybyciu do miejsca misji – Ambahiwuraku – o. Bejzym doznał wielkiego rozczarowania. Jego nadzieje, że zastanie «choć taki siaki szpital» zostały zburzone w momencie, gdy ujrzał walące się baraki, podzielone na salki, bez okien, podłogi i najpotrzebniejszych sprzętów. Mieszkało tu blisko 150 chorych. Przebywali oni wówczas w skrajnej nędzy materialnej i moralnej, pozbawieni przez rząd kolonialny i większość społeczeństwa prawa do życia godnego człowieka. Często umierali, i to więcej z wycieńczenia i głodu niż na skutek trądu. Nie cofnął się jednak o. Bejzym przed okropną rzeczywistością. Zbierał, gdzie mógł, pieniądze, aby ratować chorych od głodnej śmierci, starał się dla nich o

ubrania, poprawiał nędzne mieszkania. Największym dowodem całkowitej ofiarności o. Bejzyna swej misji jest to, że z początku własnoręcznie opatrywał rany malgaszom, dołając wstręt i obrzydzenie na widok rozpadającego się i ropiejącego ciała. Dobrocią i poświęceniem zdobył ojciec zupełne zaufanie chorych. Łatwiej mu było teraz mówić o Bogu i miłości drugiego człowieka. Już po paru miesiącach pobytu o. Bejzyna wśród trędowatych budziły się pragnienia przyjęcia chrztu świętego, znikwały powoli swary i bijatyki. Chorzy coraz częściej przystępowali do sakramentów świętych. Pragnąc na dłuższą metę zabezpieczyć poprawę doli trędowatych, postanowił wybudować dla nich szpital, w którym mogliby żyć godnie, mając zapewnioną stałą opiekę lekarską i duchową. W krótkim czasie zebrał potrzebne fundusze i mimo ogromnych trudności zdołał ukończyć szpital i wprowadzić pierwszych pensjonariuszy w sierpniu 1911 roku. Szpital ten pod wezwaniem Matki Boskiej Częstochowskiej, w dalszym ciągu rozbudowany, istnieje i działa do dnia dzisiejszego.

Ojciec Bejzym zmarł 2 października 1912 roku na skutek niedożywienia, osłabienia i wyczerpania organizmu częstymi atakami febry po zgonie ojca miejscowa prasa napisała: «Największą pochwałą tego człowieka jest to, że z miłości do Chrystusa zabiegał by zawsze być posługiwaczem trędowatych i otrzymał na to pozwolenie. Są to takie przymusowe prace, na jakie nawet zbrodniarze się nie skazują, a o. Bejzym pokochał je całym sercem».

W dziejach misji na Madagaskarze był to pierwszy kapłan, który na stałe zamieszkał wśród trędowatych. Stał się współtowarzyszem ich niedoli, wciąż o nich myślał i obsługiwał, nie myśląc o tym, że może się zarazić.

Owoce misji o. Jana Bejzyna są zbyt oczywiste, aby podlegać zwątpieniom. Myślę, że się nie omylę, gdy mianuję go «miłosiernym samarytaninem» z Biblijnej przypowieści. O. Bejzyna za zasługi przed społeczeństwem i całym światem chrześcijańskim uznano za błogosławionego. W 2003 roku w mieście Chmielnickim przy kościele św. Anny został założony dom katechetyczny, pod wezwaniem błogosławionego o. Jana Bejzyna, «posługiwacza trędowatych» z Madagaskaru.

Wielki Polak Jan Paweł II powiadał, iż «człowiek jest wielki nie przez to co ma, nie przez to Kim jest, lecz przez to, czym dzieli się

z innymi». Z pewnością, według tej zasady żyje i pracuje pani Julia Sierkowa, córka Jana i Stanisławy z domu Piejzer. Pochodzi z polskiej rodziny, zamieszkałej od wieków na Podolu. Jej pradziadkowie należeli do ludzi zamożnych posiadających ziemię, las, pasiekę itp. W latach 1937–1938 jej rodzina była prześladowana: część represjonowana i rozstrzelana, a część wysłana za Urał jako żony i dzieci «wrogów narodu». Powrócili – nie wyrzekli się swojej narodowości, wiary i języka. Ukończyła w 1972 roku szkołę średnią z wyróżnieniem, a w 1979 roku ukończyła Uniwersytet Narodowy w Czemiowcach, kierunek filologia romano – germańska i rozpoczęła pracę jako nauczycielka filologii angielskiej. W 1989 roku rozpoczęła nauczanie języka polskiego w szkole – organizując kółko językowe, a już w następnym roku – fakultatyw. Później dzięki pani Sierkowej język polski wprowadzono do szkoły jako przedmiot obowiązkowy. Zrzeszyła Polaków w Polskie Stowarzyszenie Kulturalno – Oświatowe. Zorganizowała pracę na rzecz odsłonięcia pomnika represjonowanym. W 1993 roku na tej uroczystości przepędzając strach u swoich rodaków wypowiedziała znamienne słowa: «Nie bójcie się tych, którzy zabijają ciało, lecz duszy zabić nie mogą» [4].

Wiedząc, że język to «krew narodu» aktywizowała działalność oświatową poprzez poszerzenie nauczania języka polskiego, pracę metodyczną z nauczycielami: kursy, seminaria i spotkania, tworząc Zjednoczenie Nauczycieli Polskich na Ukrainie.

Mimo dyskusji i protestów, a jednak w 1999 r. doprowadziła do zorganizowania Dni Kultury Polskiej na Podolu, odsłonięcia pomnika Polakom, którzy zginęli w bitwie pod Zieleńcami z wojskami rosyjskimi w 1792 r., przeprowadzenia konferencji, wynikiem której było wydrukowanie książki «Polacy na chmielniszczyźnie: spojrzenie przez wieki» [6].

Istotą dobroci dla Julii Sierkowej są słowa Matki Teresy z Kalkuty: «Nie pozwól nigdy, by ktoś, kto przychodzi do ciebie odszedł nie stawszy się lepszym i bardziej radosnym». Od 1993 r. Julia Sierkowa jest stałym organizatorem Olimpiady Literatury i Języka Polskiego na Ukrainie, ponieważ jest przekonana, że poprzez literaturę i historię można wychować prawdziwych przedstawicieli polskiej narodowości. Mimo, iż sama niechętnie o tym wspomina, posiada też liczne nagrody polskie, które otrzymała z rąk Prezydenta Lecha Wałęsy (Krzyż Kawalerski Orderu Zasługi Rzeczypospolitej

Polskiej) i Bronisława Komorowskiego (Krzyż Oficerski Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej) oraz nagrody ukraińskie: «Widminnyk Narodnoi Oswity» i in.; została wybrana «Człowiekiem roku 2006» [6].

Obecnie Julia Sierkowa pracuje na Uniwersytecie Chmielnickim jako starszy wykładowca, ucząc studentów zawodu nauczyciela polonisty. Dzięki jej staraniom powstało Polsko-Ukraińskie Centrum, Katedra Sławistyki. Jest ona autorytetem dla kolegów i studentów. Dzięki takim cechom charakteru, jak dobroć, szlachetność i wyrozumiałość cieszy się ogromnym szacunkiem i uznaniem wśród uczniów i nie tylko.

Pani Julia Sierkowa nadal kontynuuje starania w dziedzinie odrodzenia polskiej kultury i tradycji, które pozostały w pamięci starszego pokolenia polskiej mniejszości narodowej. W tym celu pani Julia Sierkowa wspólnie z naukowcem i etnografem panią Ireną Teluch zorganizowały polski dziecięcy zespół «Podołanie», w którym dzieci poznają polskie zwyczaje i sztukę ludową. Jest to zapowiedzią tego, że dorastające pokolenie nie zapomni o swej tożsamości narodowej. Julia Sierkowa poprzez wszystkie swe działania udowadnia, że jest godna **tytułu «Dobry obywatel»**. I z pewnością można stwierdzić, że zasięg dokonanych przezeń spraw nie skończy się na wspomnianych osiągnięciach, lecz będzie się powiększał.

Dobry obywatel jest uczciwy, szlachetny, prawdomówny i odpowiedzialny. Człowiek solidarny czuje się odpowiedzialny za tych, którzy żyją wokół niego i stara się im zawsze pomagać. Wie też, że powinien aktywnie uczestniczyć i współpracować z innymi, pełniąc funkcje albo działając w organizacjach lub stowarzyszeniach. Dobry obywatel musi być patriotą i kochać swoją ojczyznę.

Bibliografia

1. Pogonowski W. Król Ladawy / W. Pogonowski // Pomocnik Historyczny. – 2009. – Nr 1. – dodatek tygodnika.
2. Pelczar M. Jan Bejzym (1850–1912) / M. Pelczar // Polski Słownik Biograficzny. – Kraków, 1989. – Tom II.
3. Pliniusza Starszego Historii naturalnej ksiąg XXXVII. – Warszawa, 1985.
4. Pogonowski W. Misyjnym szlakiem / W. Pogonowski. – Kraków, 2014. – Nr 19.

ROLA ETYKI JĘZYKA A ETYKIETY JĘZYKOWEJ W ŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW

Etykieta językowa rozumiana jako zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym sytuacjom pozajęzykowym jest przedmiotem naszego wykładu. Celem wykładu jest przedstawienie i zinterpretowanie zmian, jakie zachodzą w tej dziedzinie po roku 2000.

Ocharakteryzowany obraz etyki języka (etyki komunikacji językowej) daje asumpt do analizy problemu badawczego. Ten artykuł jest próbą ujęcia zagadnienia, zasygnalizowanego w temacie wystąpienia, raczej pewnym szkicem problemu, niż jego wnikliwą, wieloaspektową analizą. Również w artykule podjęto próbę rozwiązania problemu, którego przyczyną jest zauważana przez wielu autorów sprzeczność między pozytywną oceną negocjacji, wynikającą z ich istoty, a nieetycznymi zachowaniami, jakie są przewidziane w ich wzorcowym modelu, opisywanych w podręcznikach i poradnikach dla negocjatorów.

Etykieta (grzeczność) językowa.

Grzecznościowe zachowania językowe można w uproszczeniu utożsamić z używaniem zwrotów grzecznościowych typu *Dzień dobry, Wszystkiego najlepszego z okazji imienin, Moje gratulacje, Wybacz*. Ale też z formami zwracania się do adresata w mowie i w piśmie, np. *Panie Dziekanie, Wasza Ekscelencjo Księżu Biskupie, Wielce Szanowna Pani Premier*. Czy w bliskich stosunkach – *kochanie, żabko moja*, hiphopowe z pochodzenia, młodzieżowe *ziom* (np. w wyrażeniu *Elo, ziom*) [7, s. 73–84].

Zawsze towarzyszą słowom grzecznościowym niejęzykowe zachowania grzecznościowe, takie jak pogodny wyraz twarzy, uśmiech, kontakt wzrokowy, życzliwa cierpliwość, odpowiednie gesty. Również stosowna intonacja wypowiedzi (łagodna, nie szorstka) czy mówienie w średnim rejestrze – nie za wysoko, nie za krzykliwie. Zachowania niejęzykowe mogą też zastępować językowe, np. pomachanie ręką jako pożegnanie, pocałunek w funkcji kondolencji czy przytulenie jako powitanie bądź gratulacje [1, s. 347–350].

Grzeczność jako gra. Właśnie grzeczność, to rodzaj społecznie akceptowanej gry. Wszyscy w nią gramy, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę. Jej zasady są przyswajane we wczesnym dzieciństwie wraz z językiem (stąd pochodząca z niemieckiego nazwa *kindersztuba* «wychowanie wyniesione z domu»), a potem utrwalane – razem z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej w długotrwałym procesie socjalizacji. Dom (a w nim przede wszystkim matka, ewentualnie babcia) jako miejsce wyrabiania nawyków grzecznościowych zasługuje na szczególne podkreślenie. Współcześnie osoby odpierające zarzuty o niestaranie w wielu wypadkach wychowanie młodzieży posługują się często argumentem, że rodzice – zabiegający o zaspokojenie potrzeb materialnych rodziny – nie mają czasu na takie «fanaberie», jak uczenie umiejętności bycia grzecznym (w dorosłym życiu – uprzejmym). Szkoła ich tego nauczy. A szkoła nie nauczy. Każdy Polak jest absolwentem jakiejś szkoły, w tym szkoły wyższej. O ilu z nich powiemy: «To człowiek o dużej kulturze osobistej»? Nie wiadomo. Nikt tego nie policzył.

Najważniejszą strategią dla tradycyjnej polskiej grzeczności, odróżniającą ją na przykład od grzeczności amerykańskiej, jest odgrywanie roli typowej dla podwładnego [3, s. 394].

Normy grzecznościowe przez wiele lat kodyfikowała redaktor Janina Ipohorska («Przekrojowy» Jan Kamyczek), dostosowując je do realiów państwa socjalistycznego i pomagając ludziom, którzy ogłady nie wynieśli z domu, w pokonywaniu przeszkód w drodze do awansu miejskiego (zawodowego i osobistego). Rok 1989 to kolejny przełom polityczno-społeczno-ekonomiczny, który w sferze obyczajów grzecznościowych (językowych i niejęzykowych) przyniósł wielkie zmiany określane przez badaczy jako demokratyzacja. Demokratyzacja jednak inna niż propagowana przez Jana Kamyczka po drugiej wojnie. Obecnie polega ona w największej mierze na odwzorowywaniu przez młode pokolenie – młodzież i młodych dorosłych – zachowań amerykańskich (tak było zwłaszcza w pierwszej dekadzie omawianego okresu), upowszechnianych głównie przez amerykańskie filmy i programy telewizyjne tzw. formatowane. Obce elementy kulturowe wniosły działające na naszym rynku pracy firmy korporacyjne. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, wraz z wyjazdami zagranicznymi Polaków w celach nie tylko turystycznych, ale też zawodowych czy edukacyjnych, do Polski

przeniknęły ponadto elementy kultur europejskich. Które – gdy wygodne – zaczynają być asymilowane i traktowane jako własne [1, s. 347–364].

Etyka języka w świadomości studentów.

Etyka języka z jednej strony wiąże się z szeroko pojmowanym humanizmem bądź – nieco zawężając perspektywę – z dziedziną humanistyki, która prezentuje sądy i postulaty o charakterze moralnym w pewien uporządkowany i spójny sposób; z drugiej zaś – etykę języka sytuuje się w obszarze zainteresowań pragmatyki języka. Zasadniczy kierunek refleksji pragmalingwistycznej wyznaczają przede wszystkim kwestie związane z regułami skutecznej komunikacji, efektywność oraz racjonalność działania językowego. Jednak podstawą tych rozważań jest określona koncepcja człowieka i kontaktów międzyludzkich [4, s. 27–31].

W większości wypadków źródłem wiedzy na temat etyki języka dla studentów są zajęcia z kultury języka, kultury żywego słowa (studenci filologii polskiej), komunikacji językowej, retoryki i erystyki, socjolingwistyki (studenci dziennikarstwa) oraz proponowana przez prowadzących literatura z tego zakresu. Studenci najczęściej wymieniają podręcznik do kształcenia z zakresu kultury języka polskiego Andrzeja Markowskiego *Kultura języka. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Rządziej – publikację Jadwigi Puzyniny *Słowo – wartość – kultura*. Książka Puzyniny, stanowiąc zbiór rozmaitych artykułów publikowanych w różnych źródłach, przede wszystkim ukazuje wielorakie związki języka w ogóle, a zwłaszcza polszczyzny ze światem kultury oraz istotnymi dla jego funkcjonowania wartościami [5, s. 88–89].

Również (stosunkowo często) wśród wymienianych przez studentów źródeł informacji z zakresu etyki słowa pojawiają się rodzina czy – szerzej – dom oraz środowisko, co potwierdzają przykładowe wypowiedzi: *pierwszymi nauczycielami etyki języka są rodzice; źródłem wiedzy jest wiedza wyniesiona z domu rodzinnego; pierwszym miejscem, w którym słyszymy o etyce języka jest dom rodzinny; duży wpływ na świadomość językową ma także rodzina i środowisko; nauki czynione przez najbliższych; źródłem kultury etyki języka jest przede wszystkim kultura, w jakiej zostałem wychowany – ludzie, z którymi przebywałem przez większość swojego życia. Dom, rodzina w tej perspektywie, jawią się jako niekwestionowane*

wartości, wysoko cenione przez młodzież akademicką. Pełnią bowiem – w opinii studentów – m.in. funkcję opiniotwórczą, kształtują wzorce posługiwania się językiem w mowie i piśmie, determinują sposób postrzegania spraw językowych. Dorastanie w domu, w którym język stanowi niekwestionowaną wartość, rozwija wrażliwość na piękno i bogactwo języka oraz na treść wypowiedzi, wzmacnia potrzebę troski o wysoką jakość i kulturę kontaktów werbalnych, pozytywnie wpływa na sposób myślenia o języku.

Również w świadomości młodzieży akademickiej funkcjonuje rozumienie etyki języka w kategorii grzeczności, o czym świadczą przykładowe wypowiedzi: *etyka języka to sposoby grzecznego wyrażania się oraz zwracania się do innych; etyka języka to zbiór form grzecznościowych w języku; etyka języka uczy wypowiadania się w sposób grzeczny i kulturalny; etyka języka polega też na tym, że wiemy, co powiedzieć w jak najbardziej uprzejmy lub dyplomatyczny sposób*. Określenie *dyplomatyczny* można również wiązać z wyrażeniem *poprawność polityczna*, której przestrzeganie – według studentów – pozwala unikać sytuacji, w których nadawca krzywdzi odbiorcę (por.: *z zagadnieniem etyki języka kojarzę przede wszystkim tzw. poprawność polityczną – pewne zwroty mogą być krzywdzące dla określonych grup społecznych; niekrytykowanie jakichś grup, osób, środowisk*). Proponowany sposób definiowania etyki słowa odpowiada tradycyjnym ujęciom, znajdującym odzwierciedlenie w literaturze z tego zakresu [8, s. 35–45].

Częstym tematem do dyskusji oraz zainteresowaniem studentów jest też język negocjacji we współczesnej Polsce.

Słowa «negocjacja» jest zapożyczeniem łacińskiego słowa *negotiatio*, oznaczającego «zajmowanie się handlem». Dziś słowo to z jednej strony zawęziło swoje znaczenie, ponieważ nie obejmuje wszystkich czynności składających się na handel, z drugiej zaś rozszerzyło, gdyż odnosi się do bardzo wielu sfer życia często nie mających z handlem nic wspólnego. Również przegląd współczesnych słowników i literatury przedmiotu pozwala na jednoznaczne wyodrębnienie głównych komponentów semantycznych, które są wymieniane w definicjach negocjacji, a mianowicie:

- bycie procesem;
- obecność dwóch stron (oponenci, przeciwnicy, partnerzy);
- konflikt i wspólny interes;

- komunikacja o funkcji perswazyjnej;
- porozumienie przynoszące korzyści obu stronom [6].

Przytoczenie kilka najbardziej znanych definicji negocjacji jest wystarczającym przekonaniem, że w każdej z nich będzie obecna większość wymienionych komponentów tak zestawionych, że nadają negocjacom pozytywną ocenę.

Negocjacje to oficjalne rozmowy między przedstawicielami jakichś instytucji, organizacji lub państw, które chcą zawrzeć porozumienie mimo dzielących je różnic i sprzeczności interesów.

Negocjacje – wspólne wyjaśnienie, przedstawienie poglądów, prowadzenie układów przez przedstawicieli dwu lub większej liczby państw; rokowania, pertraktacje.

Negocjacje – dwu- lub wielostronne rozmowy prowadzone przez przedstawicieli stron zaangażowanych w konflikt, mające na celu wypracowanie zadowalającego obie strony.

Negocjacje – dwustronny proces komunikowania się, ktyrego celem jest osiągnięcie porozumienia, gdy przynajmniej jedna strona nie zgadza się z daną opinią lub z danym rozwiązaniem sytuacji [2].

Pozytywna ocena negocjacji jest zawarta w ich definicjach słownikowych, zamieszczanych w słownikach oraz w różnego rodzaju pracach poświęconych działalności biznesowej. Wszelkie sondy i ankiety dotyczące negocjacji także potwierdzają tę ocenę.

Wiadomo, że negocjacje są procesem ze wszech miar pozytywnym, że służą dobrym relacjom międzyludzkim, opartym na wzajemnym zrozumieniu i przekonaniu, że nikt w wyniku profesjonalnie przeprowadzonych negocjacji nie traci, mimo że każdy w ich efekcie coś zyskuje. A dzieje się tak dzięki potędze języka, który wykorzystywany we właściwy sposób pozwala dojść negocjującym stronom do porozumienia [2].

Jednak o tym, że negocjacje dopuszczają, a według niektórych autorów wręcz wymagają zachowań wątpliwych etycznie, dowiaduje się kandydat na negocjatora już po wstępnym zapoznaniu się z typowym scenariuszem negocjacji, w którym wyróżnia się kilka ich etapów i przewidzianych dla każdego z nich sposobów prowadzenia rozmowy.

Właśnie stosowanie kłamstwa lub jego mniej rażącej formy, jaką jest blef jest najważniejszym z takich sposobów, nazywanych wprost w opisach negocjacji.

O tym wiedzą znawcy przedmiotu, autorzy prac teoretycznych na temat negocjacji i praktycznych poradników dla negocjatorów, wykładowcy akademicy i doradcy biznesowi, konsultanci oraz wszyscy, którzy kiedykolwiek uczestniczyli w negocjacjach.

Nikt z nich przecież prywatnie nie popiera kłamstwa jako jednego z podstawowych naruszeń etyki słowa. Dlaczego zatem aprobują jego obecność w procesie, który z założenia ma być pozytywnym sposobem rozwiązywania problemów dzięki takiemu użyciu języka, które likwiduje konflikt i prowadzi do porozumienia obu stron [6].

Zdajemy sobie sprawę, iż podniesiona przez nas kwestia funkcjonowania pojęć etyka języka w świadomości studentów oraz język negocjacji we współczesnej Polsce wymaga gruntownych badań, obserwacji i pogłębionych analiz materiału zgromadzonego i zestawionego na przestrzeni co najmniej kilku lat – zagadnienie to z pewnością wymaga ujęcia porównawczego.

Celem rozważań podjętych w artykule jest próba odpowiedzi na to trudne pytanie, które stawiali sobie także inni autorzy, a na które wciąż brakuje zadowalającej odpowiedzi. Zrobiliśmy to na swój sposób, wręcz są jeszcze obiecujące strony dla analizy podanego materiału.

Bibliografia

1. Antas J. Polskie zasady grzeczności / J. Antas // Język trzeciego tysiąclecia II. T. 1. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie; red. G. Szpila. – Kraków, 2002. – S. 347–364.

2. Kamiński J. Negocjacje jako proces etyczny / J. Kamiński // Biuletyn informacyjny Zespołu Etyki Biznesu. – Warszawa: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, 2002.

3. Marcjanik M. Proces przewartościowywania polskiej grzeczności językowej / M. Marcjanik // Język trzeciego tysiąclecia II. T. 2. – Kraków, 2000. – 394 s.

4. Marcjanik M. Typologia polskich wyrażań językowych o funkcji grzecznościowej / M. Marcjanik // Język a Kultura. T. 6. Polska etykieta językowa; red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. – Wrocław, 1992. – S. 27–31.

5. Markowski A. Kultura język polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne / A. Markowski. – Warszawa, 2006. – 256 s.

6. Osika G. Etyka negocjacji / G. Osika. – Katowice, 2007. – 320 s.

7. Ożyg K. Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej / K. Ożyg // *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku : wybrane zagadnienia*. – Rzeszów, 2001. – S. 73–84.

8. Puzyńska J. Etyka słowa / J. Puzyńska, A. Pajdzińska // *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*. – Wrocław, 1996. – S. 35–45.

Weronika Czornous

**«TAK NAM DOPOMÓŻ, BÓG»! «ROTA» JAKO
PRZYSIĘGA BOGU I OJCZYŹNIE**

«Niepodległość nie jest Polakom dana raz na zawsze» «...niepodległość jest dobrem nie tylko cennym, ale i kosztownym». Te słowa Józefa Piłsudskiego mówią o tym, że wolności nie można wygrać raz na zawsze, ponieważ niepodległość może zostać nam jeszcze kiedyś odebrana, dlatego trzeba o nią walczyć, ją szanować i cenić. Wolność jest naszym osobistym wyborem, którego musimy dokonywać każdego dnia. Tylko mając ducha wolności, możemy bronić swoją Ojczyznę.

Wielu pisarzy zwrócało się do tematyki niepodległościowej, do walki o wolność. Spójrzmy na to przez pryzmat utworów Marii Konopnickiej. U podstaw wielu jej utworów leżało artystyczne dążenie do bycia wolnym. Na tle powszechnych wypadków omawia autorka problemy heroizmu, etyki, poświęcenia i miłości. Tworząc dramatyczne napięcia dba o to, aby nie wykraczały one poza właściwy przedstawianym postaciom sposób pojmowania i przeżywania rzeczywistości. Często podkreśla kontrast między głębokością przeżycia, a niemożliwością wypowiedzenia go przez ludzi prostych i naiwnych.

Jednym więc z najbardziej rozpoznawalnych utworów poetyckich Marii Konopnickiej jest «Rota». Ta pieśń była w zamierzeniu autorki odpowiedzią na ustawę rządu pruskiego o przymusowym wywłaszczeniu Polaków z ziemi. «Rota» została napisana przez Marię Konopnicką w roku 1908, zainspirowana wydarzeniami w szkole we Wrześni, w której młodzież i ich rodzice sprzeciwili się polityce germanizacji, wprowadzanej przez Bismarcka. Rozpoczynające ją słowa: «Nie rzucim ziemi skąd nasz ród, nie damy pogrześć mowy» są jednoznacznym odwołaniem do wydarzeń we

wrześnińskiej szkole. Autorka zgadza się z poglądami uczniów, mocno akcentując swoje zdanie. Polacy nie mogą opuścić ziemi, na której żyli ich przodkowie; nie mogą także zapomnieć polskiej mowy, gdyż jest ona mową ich ojców.

Współcześni Konopnickiej traktowali «Rotę» niemal jako hymn narodowy. Ta pieśń po raz pierwszy została wykonana publicznie w 1910 roku z okazji odsłonięcia pomnika w Krakowie obchodów pięciusetnej rocznicy bitwy pod Grunwaldem. Wszak wynik bitwy miał zasadniczy wpływ na stosunki polityczne w ówczesnej Europie.

Podmiot liryczny wiersza wypowiada się **w liczbie mnogiej**, co podkreśla ogólnonarodową, ogólnospołeczną wymowę utworu. Na jego poważny i uroczysty charakter wskazuje już sam **tytuł**, który oznacza przysięgę, składaną głównie przez ludzi walczących.

Pojawia się także kolejne nawiązanie historyczne – do konfliktu z Krzyżakami «**Aż się rozpadnie w proch i w pył Krzyżacka zawierucha**». Autorka odwołuje do wydarzeń nieco wczesnych, czyli do bitwy pod Grunwaldem, przypominając Polakom wspaniałą przeszłość i zachęcając do walki o wolność. Głównym założeniem utworu poetki jest obrona i podkreślanie wielkiej roli polskiego ducha mającego stanąć na czele narodu i dodać mu sił i odwagi, podobnie jak to było w głównych bitwach narodu polskiego. Zwycięstwo wojsk polskich pod Grunwaldem ostatecznie złamało potęgę Zakonu. Miało to duży wpływ na stosunki polityczne w ówczesnej Europie. Po bitwie nastąpił powolny upadek znaczenia zagranicznych wojen zaciężnych. Wynik bitwy wyniósł dynastię jagiellońską do rangi najważniejszych na kontynencie.

Konopnicka z dumą odwołuje się do przeszłości narodowej, nazywając naród Polski «Królewskim szczepem Piastowym». Odwołanie to wzmacnia dumę narodową, będącą jedną z głównych elementów patriotyzmu. Ukazując obraz szlacheckiej przeszłości, poetka wskazuje na powinność każdego prawdziwego patrioty polegającą na obronie Ojczyzny i polskości. **Polskość nie umarła, a poddanie się stanowiłoby właśnie śmierć dla duszy.**

Spójrzmy na sytuację zabóru pruskiego. Działania zaborcy skierowane przeciw narodowi polskiemu przybierają na sile. Szeroko rozumiana germanizacja zatacza coraz to dalsze kręgi, by swoje apogeum osiągnąć w 1901 r., kiedy to doszło do strajku dzieci wrzesińskich, tak bolesnego w konsekwencjach. Nie trzeba było długo

czekać, by ciemniejszy sięgnął po kolejne represje. W 1908 r. zostają wprowadzone kolejno ustawy: Ustawa wyłączeniowa oraz Ustawa o stowarzyszeniach i zgromadzeniach, w której znalazł się paragraf 12, metaforycznie nazwany «kagańcowym», w rzeczywistości ograniczający Polakom swobodę wypowiedzi.

Maria Konopnicka, tłumaczka literatury obcej, a zarazem autorka poczytnej do dziś literatury dziecięcej, była niezwykle aktywnie zaangażowana w działania organizacji społecznych na terenach wszystkich trzech zaborów. Nie dziwi więc fakt, że choć w pozornie uderzających prostotą słowach Konopnicka zdołała zawrzeć uczucia, które podzielała cała polska społeczność. Nie napawająca optymizmem ówczesna sytuacja polityczna nie przeszkodziła jednak poetce dodać otuchy rodakom.

Polskę bronić musimy «do krwi ostatniej kropli z żył» – stwierdza. Taki imperatyw jest bardzo charakterystyczny dla narodowej mentalności Rzeczypospolitej. Polska jest dla Polaka świętością – matką, Ojczyzną i jako takiej trzeba jej bronić aż do śmierci, a w razie konieczności oddać za nią życie.

Konopnicka wzywa do jedności. «Twierdzą nam będzie każdy próg» – pisze, dając do zrozumienia, że każdy dom musi stać się taką twierdzą wobec krzywdy i cierpienia. Nawołuje do integracji w imię wyższej sprawy («Orężny stanie hufiec nasz / Duch będzie nam hetman!»). Cały czas przypomina o konieczności obrony polskiego języka, ponieważ właśnie on jest swoistą kolebką polskiej kultury i polskości samej w sobie. Jeśli stracimy mowę, stracimy też nadzieję.

Każdą strofę kończy zwrot do Boga, wyrażający ufność w jego pomoc w obliczu uciemnienia i niezachwianą wiarę w sukces. Ta gorliwa wiara narodu polskiego towarzyszy im na całej drodze do niepodległości. Na przykład, «Bogurodnicę» **śpiewano pod Grunwaldem** jako znak wielkiej nadziei na Bożą pomoc. W starciu z Zakonem Krzyżackim zarówno pomoc Boża, jak i pieśń podnosząca na duchu była bardzo potrzebna. Być może więcej od wojskowych właśnie owa pomoc Boża działała po tamtej Wielkiej Bitwie, gdy dyplomaci króla Władysława Jagieły opowiadali o niej na dworach Europy: «*Aby zatem umocnić się w Panu i potędze Jego mocy, Król z rycerstwem powierzającym dusze Bogu i potrzęsającym kopiami, wspólnie śpiewają na Bożą chwałę, intonując w ludowym polskim języku pieśń o narodzinach Pana, zaczynając się słowami: Dei genitrix, a*

porwani boską odwagą ruszają do ataku i wnet wrogie szwadrony uderzają na siebie nawzajem».

Pieśń zadawała kłam krzyżackim oskarżeniom, jakoby król Władysław był rzekomym chrześcijaninem na czele półpogańskich wojsk. I swym istnieniem zaprzeczała temu, iżby to tylko oni – Zakon Niemiecki – bronili czci Maryi Panny. No bo jakże tylko oni, jeśli przed bitwą, wysłuchawszy mowy Króla, wszyscy z Jagiellowego wojska «zgodnie poczęli z płaczem śpiewać *«Bogarodzica»* – i z tą Maryjną pieśnią na ustach ruszyli do boju?

Na obrazie Jana Matejka «Bitwa pod Grunwaldem» jest przedstawiony św. Stanisław, męczennik, patron Polski. W kronice Jana Długosza zachowały się informacje, że był widziany przez niektórych rycerzy na niebie podczas bitwy. Otóż, oni pokładali ufność nie tylko we własnych siłach, lecz najpierw w Bożej pomocy. Krzyżacy więc zostali pokonani. Taki wielki, potężny, niezwyknięty Zakon został rozbity. Te wydarzenia uświadamiają nam, że «wszystko jest możliwe dla tego, kto wierzy» (Mk. 9,23)

Z «Roty» wyłania się wspaniała wizja polskiego narodu. Nie są to ludzie, którzy winni poddać się Niemcom, lecz «królewski szczerp piastowy». Mówiący w liczbie mnogiej podmiot liryczny wielokrotnie podkreśla gotowość do przelewania krwi w obronie **narodu, rodzimej ziemi i polskiej mowy**. Akcentuje ich wielką wagę jako fundamentów tożsamości narodowej.

«Rota» po to właśnie została napisana, by nie dopuścić do utraty otuchy. «Rota» od wielu lat była i zostaje hymnem całej Polonii. Jej rolą jest krzewienie ducha narodowego, ducha patriotyzmu, który w czasach pełnych niepokoju i troski jest jedyną ostoją dla duszy Polaka. A przypomnienie wydarzeń przeszłych jest zachęcaniem nie utracić ducha wolności, nie poddawać się, ale z niewzruszoną nadzieją walczyć o szczęśliwą przyszłość swojego narodu. Podobnie, jak i «Bogurodzica», «Rota» zalicza się do tych pieśni patriotycznych, w których miłość do Ojczyzny nerozerwalnie wiąże się z miłością do Boga. A zatem: «Tak nam dopomóż, Bóg», abyśmy nigdy nie odstąpili od wierności dewizy Wojska Polskiego, a także naszej własnej dewizy: «Bóg, Honor, Ojczyzna!»

Bibliografia

1. Konopnicka M. Pieśni narodowe / M. Konopnicka. – Lwów: Leon Idzikowski, 1916.

2. Stachura W. Rota – pieśń pokoleń / W. Stachura // Przewodnik katolicki. Historia. – 2010.

3. <https://www.salon24.pl/u/dabrowka/207937,dlaczego-pod-grunwaldem-spiewano-bogurodzice>

4. <https://eszkola.pl/jezyk-polski/rota-1619.html>

5. <https://wypracowania24.pl/jezyk-polski/4095/maria-konopnicka-rota-opracowanie>

Henryk Dziadosz

CHWALEBNY KRZYŻ ZMARTWYCHWSTAŁEGO PANA (RZECZ O REPRESJACH STALINOWSKICH)

Wioska Hreczany należąca do powiatu płoskirowskiego była oddalona od Zbrucza 70 km i zamieszкана głównie przez Polaków. Nie miała ona swojego kościoła, ponieważ istniał tylko jeden neogotycki kościół św. Anny w Płoskirowie. Natomiast na naszym greczańskim cmentarzu w 1926 roku zbudowano kaplicę, która po zburzeniu kościoła w mieście w 1936 stała się jedynym miejscem kultu dla wielu okolicznych miejscowości. Przez cały okres stalinowskich represji ta kaplica była otwarta dla katolików i z czasem po zburzeniu płoskirowskiej świątyni stała się początkiem nowej parafii i przyjęła za patronkę św. Annę.

Jest to miejsce, które podobnie jak wiele innych w byłym Sowieckim Sojuszu może wydawać się jednym z najbardziej mrocznych miejsc w nowożytnej historii Europy. Jest to miejsce, które skupia w sobie cierpienia wielu narodów w okresie represji stalinowskich od rewolucji październikowej poczynając.

Dla nas Polaków był to nieustanny czas martyrologii od początku bolszewickiej rewolucji, ale w szczególnie sposób wzmógł się terror w latach 1937 i 1938, który przez swoją intensywność i rozmiar można nazwać ludobójstwem. Są to dwa lata niespotykanego okrucieństwa i cierpienia niewinnych – zamordowanych 200 tys. Polaków. Egzekutorem rozkazu Stalina pod numerem 00447 i nazwą: «operacja antypolska» był szef NKWD Mikołaj Jeżow. Ten rozkaz dotyczył likwidacji Polaków, ponieważ w oczach Jeżowa i jego mocodawców Polacy byli wrogami narodu – tej nowej socjalistycznej społeczności, która miała stać się prawdziwie wolną i szczęśliwą,

pierwszą na naszej planecie krainą wyzwoloną od wyzysku kapitalizmu i religijnego kłamstwa.

Trudno opisywać w szczegółach cały horror tego czasu prześladowań i represji. Historycy już to uczynili i dalej te represje są badane także przez IPN. Warto jednak opowiedzieć choć troszkę o tym, co znamy z naszego podwórka – naszej parafii, o czym pisze pan Józef Ziembicki w pracy zbiorowej: «Cena tożsamości» – Warszawa 2002 str 80–87: «...najstraszniejsza noc zdarzyła się w Herczanach 23 sierpnia 1937 roku, gdy enkawudziści rozpoczęli masowe ludobójstwo polskiej ludności (zarówno bezpartyjnych, jak i starych członków komunistów). W latach 1937–1938 aresztowano około 90 % meższczyzn, a większość z nich rozstrzelano bez żadnego sądu. Taki los spotkał też ludzi z sąsiednich wiosek – Szaróweczki i Maćkowiec».

Dalej pan Józef pisze: «W nocy 23 sierpnia 1937 roku na naszym podwórku zaszczekał pies, a potem rozległo się gwałtowne stukanie do drzwi. Weszło trzech meższczyzn. <Zabieraj się> – powiedzieli do ojca. Wyszli razem z nim. Ojciec już nie wrócił. Dnia 29 października 1937 roku, został bez sądu rostrzelany jako <wróg narodu>. Następną ofiarą był w naszej rodzinie Mikołaj, mąż siostry. Aresztowano go w końcu grudnia 1937 roku tuż przed Bożym Narodzeniem. 31 grudnia siostra poszła do więzienia, by zanieść mu jedzenie. Na silnym mrozie stała w kolejce pół dnia. Wróciła wieczorem zmęczona i chora. Całą noc i następny dzień jęczała z bólu. 2 stycznia 1938 roku pogotowie ratunkowe zabrało ją do szpitala, ale nie mogła być leczona, bo była żoną <wroga narodu>. Rankiem 3 stycznia nie znalazłem już siostry w szpitalu. Nocą wywieziono ją jeszcze żywą do kostnicy, jęczała z bólu, zanim nie zamarzła. Moich wujków, stryjów i piastunów zabrano w ciągu roku i wszystkich po kolei zamordowano».

To tylko mały przykład dziesiątków tysięcy represjonowanych Polaków. Główną przyczyną prześladowania było polskie pochodzenie i jednocześnie katolicka religia. Już po śmierci Stalina, kiedy przyszła pierwsza polityczna odwilż można było ubiegać się o dokument rehabilitujący swoich zamordowanych krewnych. W naszym miejskim archiwum znajdują się dziesiątki tysięcy takich dokumentów. Wiele z nich otrzymały dzieci lub potomkowie represjonowanych. Wiele dokumentów brzmiało tak: «za

przynależność do wrogiej nacjonalistycznej organizacji pod nazwą <koło różancowe>, wyrok – rozstrzelać». Już na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy ogłoszono niezależność Ukrainy, nasz parafianin wspomniany pan Józef chodził od domu do domu i spisywał od jeszcze żyjących potomków informacje, kiedy i za co zostali zabici ich przodkowie. Razem tych dokumentów zebrano około 1500. Do wiosek wspomnianych na początku: Szaróweczka i Maćkowce należy dodać: Greczany i Płoskirów (dzisiejszy Chmielnicki). Jest to tylko część najbliższych miejscowości należących do naszej parafii, powstałej w miejsce zburzonej w 1936 roku płoskierowej świątyni, kiedy to zamordowano również gorliwego proboszcza ks. Kwaśniewskiego. Wspominamy tutaj tylko dwa lata tych represji, które pochłonęły 200 tys. Polaków, nie włączając w to innych, którzy byli wywiezieni na Sybir, do Kazachstanu, czy też umarli na skutek głodu na początku lat trzydziestych. Kiedy Ukraina w 1991 roku odzyskała niezależność nasi parafianie ufundowali grobowiec, w którego wnętrzu złożono listę około tysiąca nazwisk tych osób, które zostały zabite w czasach, o których wspominamy. Duszpasterze wraz z parafianami zastanawiali się, w jaki jeszcze inny sposób uczcić pamięć tych, którzy stali się prawdziwymi męczennikami, choć nie są wyniesieni na ołtarze. Pan Bóg prowadził nas precyzyjnie krok po kroku pokazując poprzez różne wydarzenia jak zrealizować to pragnienie uczczenia naszych przodków.

Ostatecznym rezultatem tych zamiarów jest wybudowana w ostatnich latach piękna kaplica, która jest dedykowana wszystkim ofiarom represji stosowanej przez władzę Sowieckiego Sojuszu. Centralna ikona kaplicy (36 metrów kwadratowych) przedstawia Boga Stworzyciela wszechświata, Jezusa Chrystusa, który przez tajemnicę paschalną odnawia całe stworzenie i Ducha Świętego, który to zbawienie realizuje razem z Ojcem i Synem. Ta ikona przedstawia także ostatni moment dziejów ludzkich tak zwany Sąd Ostateczny, kiedy po raz drugi przyjdzie Syn Człowieczy i będzie sądził wszystkich ludzi i narody. Będzie to jednocześnie ostateczny tryumf dobra nad złem i miłości nad nienawiścią.

Jest też drugi obraz. Krzyż umieszczony na trzech kręgach: złotym, brązowym i czarnym ukazuje zbawcę misję Jezusa, który oddał swoje życie za wszystkich ludzi, a dzisiaj nadal żyje w swoim

Kościele w dojrzałych chrześcijanach. Kolor żółty oznacza tych, którzy mają misję bycia światłem, solą i zaczynem (Mt 5, 13–16) i w każdym pokoleniu wypełniają misję Jezusa przyjmując na siebie niesprawiedliwość świata. Kolor brązowy oznacza tych, którzy mają być «oświeceni i posoleni» przez chrześcijan, aby mogli spotkać zbawienie w Jezusie. Czarny zaś kolor oznacza, tych, którzy prześladują chrześcijan i w ten sposób spełniają «misję Judasza», a męczennicy upodobniają się do Jezusa Baranka, jaki bierze na siebie grzechy świata (J 1,29). Przez taką postawę męczeńskiej śmierci stają się narzędziem zbawienia dla tych, którzy ich nienawidzą. Już na początku istnienia Kościoła było wielu męczenników, a pierwszy z nich św. Szczepan dał świadectwo prawdzie słów Jezusa o ziarnie, które umiera, ale przez to przynosi życie (J 12, 24). Jednym z owoców męczeńskiej śmierci Szczepana było nawrócenie św Pawła.

O owocach ofiar represji komunistycznego reżimu mówi również Droga Krzyżowa. Cierpiący niesprawiedliwie, zabijani, represjonowani, wywożeni na Sybir są Jezusem idącym na Kalwarię. Syn Boży oddał swoje życie na krzyżu. Ostatecznym jednak finałem tej Drogi Krzyżowej jest zwycięstwo Jezusa – zmartwychwstanie.

Daria Dronyk

ZBRODNIA KATYŃSKA W OBRONIE PRAWDY O NIEPODŁĘGŁOŚCI

Jednym z najbardziej omawianych, znanych i sprzecznych wydarzeń, które miało miejsce w czasach potężnego stalinowskiego terroru i represji bez wątpliwości można nazwać rozstrzelanie polskiej wojennej elity w miasteczku Katyń, obwodu smoleńskiego. Od 50. lat w Polsce nie wolno było mówić prawdę o Katyniu. 50 lat trwało to, co do polskiej historii weszło jak «Katyńskie kłamstwo». Jednak bez względu na to, prawda o Katyniu nie zniknęła z polskiej pamięci. Przeciwnie, właśnie pamięć o Katyniu nie pozwoliła Polakom załamać się i poddać się, panującemu wówczas reżimowi komunistycznemu.

Ponad półstulecia prawdziwe wydarzenia w Katyniu rzetelnie ukrywano również od światowego społeczeństwa. Dziś informacja w tej sprawie jest publicznie dostępna, chociaż opinie na ten temat

dotychczas pozostają być niejednoznaczne zarówno wśród historyków, jak i polityków czy zwykłych obywateli. Na ten temat już napisano wiele prac, artykułów i wspomnień, lecz do tej pory nie do końca wyjaśniony pozostaje proces podjęcia decyzji o zbrodni Katyńskiej.

Rozstrzelanie polskich oficerów nie da się ani wyjaśnić, ani zrozumieć, a tym bardziej usprawiedliwić. Wszak wiosną 1940 roku odebrano życie blisko 22 tysiącom obywateli polskich, którzy stanowili elitę narodu, jego potencjał obronny, intelektualny i twórczy. Masowe morderstwo polskich obywateli nie było ograniczone wyłącznie do tego miejsca. Zgodnie z później udostępnionymi dokumentami, pochówki polskich oficerów oraz innych przedstawicieli polskiej elity znaleziono również w Starobielsku, Charkowie, Ostaszkowie i Kozielsku.

Wojska ZSRR weszły do Polski 17 września 1939 roku pod pretekstem obrony ukraińskiej i białoruskiej ludności Polski od faszystowskich dziłań władzy. Stalin w swoich notatkach podkreślał: «Zniszczenie tego państwa w obecnych warunkach oznaczałoby jedno burżuazyjne państwo faszystowskie mniej! Co złego by się stało, jeśli w rezultacie rozgromienia Polski poszerzylibyśmy system socjalistyczny na nowe terytoria i ludność?» [1]. Z tego wywodu właśnie mamy najgłębsze powody decyzji katyńskiej – Stalin dążył do rozprawienia się z tymi, którzy mogli zepsuć jego osiągnięcia i podjąć walkę o niepodległy los swojego kraju. Już następnego dnia został podpisany komunikat radziecko-niemiecki, w którym omówiona została wspólny cel ZSSR i Niemiec w wojnie przeciwko Polsce. Niektórzy współcześni historycy nawet śmiało nazywają takie działania krajów-agresorów próbą dokonania czwartego rozbioru Polski. Polscy wojskowi, którzy bronili swoje ziemie, nie potrafili przeciwstawić się dwom armiom i szybko ponieśli klęskę. Już od pierwszych dni «niewypowiedzianej wojny» kierownictwo stalinowskie zajęło się rozwiązywaniem problemu polskich jeńców wojennych. Od 17 września do 1 października było wzięto do niewoli niemal ćwierć miliona żołnierzy i oficerów Wojska Polskiego. Dla dalszego utrzymania brańców było stworzono osiem specjalnych radzieckich biwaków oraz Zarząd do Spraw Jeńców Wojennych (UPW), który miał na celu podejmowanie decyzji o przyszłym losie polskich oficerów.

W każdym stworzonym przez NKWD obozie pracowali specjaliści, których głównym zadaniem było zgromadzenie informacji o osobach, urodzonych w wojewódstwach wschodnich oraz o miejscach ich zamieszkania. W ten sposób przedstawiciele UPW mieli informacje o «organizacjach antyradzieckich i kontrrewolucyjnych», o wydaniu nielegalnych gazet i nasilaniu się nastrojów antyradzieckich wśród jeńców i nawet o planowanych przez niektórych z nich ucieczkach z niewoli.

W tym czasie także powstała decyzja o deportowaniu do Kazachstanu na 10 lat wszystkich rodzin repatriowanych i przebywających w obozach radzieckich. Łącznie wywieziono około 22 000 – 25 000 rodzin polskich [5]. Warto zaznaczyć, że oficerowie nie o tym nie wiedzieli, ponieważ nie jest trudno sobie wyobrazić, jak zreagowałoby tysiące jeńców wojennych, gdyby otrzymali informacje o losie ich zesłanych rodzin. Z kolei, rodziny bratńców także nie byli zawiadomieni o wymordowaniu ich mężów, synów i braci, gdyż w takim razie po porostu staliby się aktywnymi uczestnikami walki z reżimem stalinowskim.

3 marca 1940 roku na żądanie Berii przygotowano notatki dla Stalina, w których mieściła się informacja o wszystkich przetrzymywanych w obozach UPW, a łącznie z tym była uzasadniona konieczność rozstrzelania polskich jeńców wojennych: «wszyscy oni są zawziętymi wrogami władzy radzieckiej, pełnymi nienawiści do ustroju radzieckiego» [2]. Beria podał, że w obozach dla jeńców wojennych jest 14 736 bratńców i sugerował rozpatrzenie ich spraw w «trybie specjalnym» z obowiązkowym zastosowaniem najwyższego wymiaru kary – rozstrzelania.

Proces rozpatrzenia spraw odbył się bez wezwania aresztowanych, bez wystawienia im zarzutów, decyzji o zakończeniu śledztwa oraz aktu oskarżenia. Rezultaty tych decyzji ponad pół wieku były przechowywane pod gryfem, zgodnie z kanonami tamtych czasów, dopóki na początku 1990 r. ZSRR niby poniekąd oficjalnie uznał swoją odpowiedzialność za zniszczenie polskich jeńców. Tylko wtedy «Katyńskie kłamstwo» zostało ujawnione.

Pierwsze listy wywózkowe jeńców wojennych do rozstrzelania zaczęły napływać do obozów w dniach 3–5 kwietnia. 9 kwietnia, zgodnie z udostępnionymi dokumentami, podpisano 13 listów z nazwiskami 1297 jeńców wojennych. Czy mógł naprawdę organ

państwowy solidnie rozstrzelać prawie 1300 spraw w ciągu jednego dnia, czy jest to absolutnie niemożliwie? Uważam, że odpowiedź jest całkiem oczywista. Ostatni oficerowie dostarczeni na miejsce kaźni zostali wywiezieni z obozów pod koniec maja. Według informacji, przygotowanej na podstawie wyników operacji dla J. Stalina, na rozstrzelanie zostało wysłano 15 131 osób.

Jednak te dokumenty głoszą również o 3 % osób oszczędzonych. Te 359 osób stanowili ci, których wykorzystano jako źródło informacji. Byli to jeńcy, którzy twierdzili, że mają przekonania komunistyczne i świadczyli rozmaite usługi administracji obozów.

O tym, jak przeprowadzono ludobójstwo pod nazwą «Zbrodnia Katyńska» możemy się dowiedzieć na podstawie relacji z przesłuchań w Naczelnej Prokuraturze Wojskowej w 1991 roku od Dmitria Tokarewa i Wasilia Błochina. To właśnie Błochin wraz z komendantem kalinńskiego oddziału NKWD opracował specjalną technikę rozstrzelenia – takiej, aby nie było słychać wystrzałów. Według otrzymanej informacji, jeńców wprowadzano do tak zwanego lenińskiego pokoju, gdzie sprawdzano nazwisko, imię, imię ojca i datę urodzenia. Następnie zakładano jeńcom kajdanki i prowadzono do celi. Strzelano z niemieckich pistoletów Walther w tylną część głowy [6]. Zaraz po rozstrzeleniu ciała wywożono na miejsca pochówku: Miednoje i Piatichatki, niedaleko Charkowa. Oficerów z obozu kozielskiego rozstrzelano w katyńskim lesie i w tym samym miejscu ciała też zostały pochowane.

O tym wszystkim w ZSRR starano się zapomnieć drogą wycofywania wszelkich wzmianek z prac historycznych i encyklopedii. W proradzieckiej Polsce nawet już samo słowo «Katyń» traktowane było jako antypaństwowe i antyradzieckie, a za zapalenie znicza pod krzyżem z podobnym napisem grożono represjami. Zastraszone rodziny męczenników musiały milczeć o tym, jaki los spotkał ich mężów, braci, ojców i dziadów w tej walce o niepodległość kraju ojczystego, musiały rzetelnie ukrywać wszelkie pamiątki, które pozostały po zamordowanych [3].

Zatem Polacy, którzy znaleźli się na emigracji, zbierali informację o zbrodni katyńskiej. Jako rezultat takiej tytanicznej pracy w Wielkiej Brytanii został wydrukowany zbiór «Zbrodnia katyńska w świetle dokumentów», książka «The Katyn Wood Murders» i wielu

innych wielkich dzieł na temat tego wielkiego przestępstwa reżimu stalinowskiego.

Dyskusje na temat «Zbrodni Katyńskiej» trwają do tej pory, nawet po oficjalnym oświadczeniu ZSRR o uznaniu swojej odpowiedzialności za to amoralne przestępstwo i 25700 wojskowych polskich jeńców, których NKWD ZSRR skazało na śmierć na rozkaz Stalina i Berii. We współczesnej Rosji rozprzestrzenia się ruch za historyczną «rehabilitację» Stalina. Pojawiają się co raz to nowe próby udowodnienia faktu, iż Katyń to niemieckie przestępstwo, popełnione w 1941; informacja o tym, że niewinny ZSRR jest udowodniona przez komisję w 1944. Stwierdza się nawet, że «Sprawa nr 1», zawierająca katyńskie dokumenty z osobistymi podpisami Stalina i Berii, jest falsyfikacją. Owszem, takie podejście można łatwo wyjaśnić niechęcią oraz niemożnością Rosjan uznania swoich dziadów i ojców nie tylko za zwycięzców, lecz przede wszystkim za morderców, zbrodniarzy, praestępców wojskowych. Równoległe powstaje bowiem również inny problem – przyjąć ciężką prawdę i przeprosić.

Rosjanie jednak przeprosili już kilka razy. Najpierw do radzieckiej winy w Katyńskim przestępstwie przyznał się Michaił Gorbaczow w 1990 roku. Po nim każdy z rosyjskich liderów usiłował niejako przeprosić Polaków: Borys Jelcyn w 1992, Włodzimierz Putin – w 2002, a Dmitrij Medwedew – w 2009. I chociaż większość Polaków uważa, iż wciąż zrobiono zbyt mało, relacje między Polską a Rosją stały trochę lepsze, sprzeczki i dyskusje powoli zniknęły, w Katyniu, Charkowie i Miednoim utworzono i otwarto zespoły memorialne. Jednak «Katyńska tragedia» znów przypomniała o sobie w 2010 roku, kiedy na 70 rocznicę «Zbrodni katyńskiej» stała się inna tragedia – katastrofa lotnicza, w wyniku której zginęła para prezydencka, a także cała ówczesna polska elita polityczna. I tu niestety powstaje kolejne pytanie: czy nie jest katastrofa lotnicza 2010 znakiem proroczym nie tylko dla całej Polski, lecz również dla całej Europy? A może jest ona znakiem czasu?

Owszem, z jednej strony nie da się powiązać tych dwóch wydarzeń. W pierwszym wypadku – zbrodnia o zakresie niemalże ogólnoswiatowym, w drugim – wypadek czy zdarzenie losu. Nie wolno jednak zapomnieć, iż elita polska, która zginęła w katastrofie lotniczej 2010 roku leciała do rosyjskiego Smoleńska na obchody 70. lecia zbrodni katyńskiej. I znów mamy śmierć przedstawicieli polskiej

elity: działacze politycznych, wojskowych, naukowych i religijnych, a także przedstawiciele organizacji katyńskich.

Prawda i pamięć o tragedii katyńskiej ma decydujące znaczenie – można powiedzieć – dla całej geopolityki. Stanowczość i gotowość, aby wciąż na nowo mówić i pamiętać o tragedii katyńskiej, niczego nie ukrywając i nie chowając się od trudnej prawdy, są konieczne, aby nie dopuścić do powtórzenia się czegoś podobnego w przyszłości.

Bibliografia

1. Dimitrów G. Dniownik (9 mart 1933 – 6 fiewruari 1949), Uniwersytetsko izdatelstwo Sw. Kliment Ochridski, Sofija, 1997.

2. Muchin J. L. Katyńskij dietektiw. – Moskwa, 1995.

3. Tucholaki J. Mord w Katyniu. – Kozielsk, Ostaszków, Starobielsk. Lista ofiar / Instytut wydawniczy Pax, Warszawa, 1991.

4. Katyń. A Chime Without Punishment, edited by A. Cienciala, N.S. Lebedeva, W. Materski, Yale University Press, New Heaven – London 2007.

5. Katyń, papiery Iorda Avona, oddział rękopisów Uniwersytetu Birmingham, AP 20/10/519.

6. Jelin L. art. 53 pałacza i dwa świedetela // Nowoje wremia. – 1991. – Nr 2. – S 32–34.

7. Zbrodnia Katyńska w świetle dokumentów, przedmowa W. Anders, Wydawnictwo Gryf, Londyn 1984K. Mackiewicz, The Katyn Wood Murders, Hollis&Carter, London, 1951.

Oksana Dutkowska

ELEMENTY KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO STUDENTÓW NA CHMIELNICKIM UNIWERSYTECIE NARODOWYM

Komputeryzacja procesu nauczania na obecnym etapie rozwoju cywilizacji bezsprzecznie nie ma alternatywy. Oczywiście jest także to, że jej zasięg jest i pozostanie ograniczony. Żadne nowe technologie nie są w stanie zastąpić relacji uczeń – nauczyciel, nie zdołają ukształtować niezbędnej więzi emocjonalnej z kulturą kraju poznawanego języka. To dotyczy kształcenia literackiego, wymagającego przede wszystkim wewnętrznego, uczuciowego zaangażowania studenta. Środki multimedialne odgrywają tutaj rolę raczej wtórną, pomocniczą. Niniejszy tekst poświęcony jest takim elementom kulturowym nauczania języka studentów kierunków

humanistycznych, które wymagają tradycyjnych metod pracy. Chodzi o sposoby zbliżenia do świata polskiej kultury, o próby zrozumienia istoty polskości, mentalności Polaków.

Zagadnienia owe wydają się naprawdę ważne, ponieważ czasami zdarzają się wypadki, że student biegle posługujący się językiem odczuwa antypatią do Polski. Jak temu zapobiec? Co uczynić, żeby nauce języka towarzyszył wzrost sympatii do narodu, do kraju, który mógłby się stać drugą ojczyzną dla uczącego się języka?

Realizację tego celu można uważać za jedno z najbardziej odpowiedzialnych zadań lektorów języka polskiego. Pozytywne rozwiązanie tego problemu osiągalne jest, naszym zdaniem, w drodze przyswajania wartości polskiej kultury. O tym szeroko i namiętnie dyskutuje się na konferencjach polonistów. Naszą uwagę skupimy na kwestii zrozumienia wartości kultury polskiej. Za materiał posłużą nam utwory literackie.

Źródłem do zapoznania się z kulturą polską dostarczają różne komponenty programu lektoratu, który zakłada rozbudzenie zainteresowań historią, geografiją, literaturą kraju. Szczególne miejsce w trakcie realizacji programu zajmują konwersatoria z literatury polskiej. Przecież lektura, jak zaznaczają poloniści, cechuje się najsilniejszym działaniem motywacyjnym i jest potężnym motorem postępu w nauce języków.

Oczywiście, lektorat nie może się przekształcić w zajęcia historycznoliterackie ani zajęcia z zakresu historii języka². Nie o to nam chodzi. Traktujemy takie konwersatoria jako niezbędne ogniwo dla kształtowania prawdziwego wizerunku polskiej kultury, okazję do wprowadzenia studentów w tajniki polskiego charakteru narodowego, wartości, które stanowią o polskości. Takie zbliżenie się do polskiej mentalności owocuje zwykle zmniejszeniem bariery dzielącej nasze narody i nasze kultury, Przecież obce dla nas jest zwykle to, o czym nie wiemy lub wiemy bardzo mało, natomiast spojrzenie na Polaka, na polskie dzieje «od środka», oczyma samych Polaków, zapewnia poprawną orientację również wobec teraźniejszości z jej wciąż powikłanymi stosunkami między naszymi narodami.

Dobór książek do lektury domowej studentów nie jest sprawą prostą. Za jego kryterium przyjmuje się zarówno treść, język, artystyczne walory samego utworu, jak i poziom grupy. Ogromny minus stanowią szczupłe, niezwiększane od lat, fundusze naszej

biblioteki, dysponującej kilkoma pozycjami z klasyki, dość licznymi kryminałami, pewną liczbą pozycji z zakresu beletrystyki oraz książkami dla dzieci. Wybór jest więc bardzo ograniczony, ale i przy tym zasobie można sobie poradzić.

Zapoznanie studentów z literaturą polską rozpoczyna się od utworów dla dzieci, następnie wprowadza się kryminały, chętnie czytane przez młodzież. Etap średnio zaawansowany, na którym studenci zapoznają się z historią polskiego średniowiecza, uważamy za stosowną porę do omówienia Sienkiewiczowskich Krzyżaków. Powieść ta staje się dla studentów pierwszym prawdziwym wejściem do świata polskiej kultury ryl obyczajów, tradycji, pokazuje bohaterów o silnych, nieprzeciętnych charakterach i co bardzo ważne, pozyskuje młodzież bogactwem treści niepowtarzalnie ciepłym i lirycznym klimatem powieści. Oprócz epopei studenci czytają zazwyczaj kilka utworów mniejszych, wśród nich opowiadania Bartek Zwycięzca, Janko Muzykant.

Jako następną pozycję z klasyki przez dłuższy okres proponowaliśmy Lalkę Prusa. Kiedy po raz pierwszy czytaliśmy Pana Tadeusza z grupą średnio zaawansowanych, obawialiśmy się czy tekst nie okaże się za trudny, czy uczący się potrafią go zrozumieć. Mimo wszystko decyzja zapadła, a my liczyliśmy na to, że urok poezji wieszcza zaskarbi serca i niefilologów. Pana Tadeusza poprzedziły piękne sonety krymskie oraz liryka miłosna. Miały posłużyć za preludium do niezgłębionego świata poezji wieszcza przed przystąpieniem do lektury wielkiej epopei narodowej.

Rzecz jasna, nie była to lektura łatwa dla studentów. Należało ciągle dokładać starań do swoistego «dopingowania» procesu lektury, czyli używać bodźców pobudzających wyobraźnię. W tym celu wprowadziliśmy słuchanie nagrań, prezentację reprodukcji itd.

Najwięcej problemów przysparzało zrozumienie tekstu, ale i tych na szczęście ubywało po przebrnięciu przez pierwsze rozdziały. Zresztą takiego typu trudności nie powinny, naszym zdaniem, odstraszać od czytania klasyki. Bardzo ważne okazuje się bezpośrednie oddziaływanie osobowości autora na czytelnika, które dokonuje się jedynie dzięki kontaktowi z oryginałem. Autor własnym słowem pozyskuje sobie zwolenników.

Trzecią «żelazną» pozycją z klasyki jest Lalka Prusa, proponowana do lektury dla poziomu zaawansowanego. Utwory Prusa

i Sienkiewicza z reguły podobają się Ukraińcom. Spokojna narracja powieści, dramatyczne losy bohaterów, ich głębokie przeżycia, wreszcie łagodny humor pisarza przemawiają do serc naszych czytelników, tuszując poniekąd rozwlekłą akcję powieści.

Trzy wymienione utwory klasyki polskiej, same przez się stanowiące nieprzemijalną wartość, cenne są dla nas także ze względu na odniesienia (na mniejszą lub większą skalę) do ukraińskiej rzeczywistości, co daje rozległe możliwości różnego rodzaju obserwacji i spostrzeżeń. Wskazany materiał literacki zawiera ponadto całe bogactwo treści, które mogą się stać bodźcem do formułowania wniosków dotyczących wartości kultury polskiej, gdyż konwersatoria z literatury nie sprowadzają się jedynie do omówienia treści czytanych utworów, lecz skutecznie służą jako materiał do rozważań na temat istoty polskości i cech polskiego charakteru narodowego.

Pod tym względem bardzo przydatne dla lektora okazują się prowadzone w Polsce badania nad istotą polskości. Jak więc traktuje się polskość w pracach polskich socjologów? Na ogół charakteryzuje się ją, podając «opis idei, wierzeń, wydarzeń, bohaterów, wytworów artystycznych», lecz istnieje również forma charakterystyki i opisu polskości przez pryzmat «stereotypów panujących w poszczególnych epokach, tworzonych najczęściej przez literatów i obcokrajowców»⁴. Tę drugą formą wielu autorów postrzega jako subiektywną i w związku z tym gorszą, ponieważ stereotypy zawierają ich zdaniem oceny powierzchowne, nie opierające się na głębszej refleksji i wyrastające z uprzedzeń, które mają podłoże emocjonalne. Biorąc pod uwagę nieadekwatność obiegowych stereotypów, staramy się charakteryzować polskość właśnie przez pryzmat wartości obecnych w samej kulturze polskiej, czyli zawartych w ideach, dążeniach, wydarzeniach, bohaterach, wierzeniach, prawach, we wzorcach zachowań, w obrzędach i obyczajach, obrazach przeszłości, wizjach przyszłości, które odsłaniają nam także utwory literackie. W związku z tym bardzo ważne staje się zaszczepienie w świadomości studentów podstawowych informacji o wytworach kultury, czyli elementach składowych centrum kultury polskiej, do których zwykle się zalicza: język polski, biały orzeł w koronie, biało-czerwona flaga narodowa.

Ich uzupełnienie stanowią takie wydarzenia, jak:

- chrzest Polski,
- bitwa pod Grunwaldem,

– unia polsko-litewska, oraz miejsca kultu religijnego i pamięci narodowej, epepeje narodowe Adama Mickiewicza, Henryka Sienkiewicza itd.

Owe wytwory kulturowe urosły w świadomości społeczeństwa do rangi symboli, wraz z innymi pojęciami symbolicznymi, funkcjonującymi w świadomości kulturalnego Polaka, muszą stale się znajdować w polu widzenia lektora, gdyż tylko systematyczne ich uwzględnianie i wprawna interpretacja pozwolą ukształtować prawdziwy wizerunek Polski, jej historii i kultury

W niniejszym artykule rozpatrzmy kwestię wpływu wymienionych epepei narodowych na kształtowanie właściwego rozumienia wartości kultury polskiej wśród studentów. Polscy autorzy za typowe dla Polaków uważają 25 wartości, z których 13 wyselekcjonowano jako wartości centralne, rdzenne. Są to:

- 1)rodzina, rodzinność, dom,
- 2)wspólnotowość, poczucie wspólnoty,
- 3)umiłowanie dziecka, ważna rola kobiety,
- 4)wrażliwość na wartości transcendentne i na sacrum, religijność,
- 5)irracjonalizm, uczuciowość, romantyzm,
- 6)wewnętrzna wolność, osobista godność, honor, indywidualizm,
- 7)zdolność przebaczenia, brak mściwości i okrucieństwa,
- 8)gościnnność, towarzyskość, hojność,
- 9)gotowość do poświęceń i ofiary, poczucie służby,
- 10)umiłowanie wolności, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei,
- 11)otwartość na inne kultury, tolerancja, uniwersalizm,
- 12)szacunek dla pracy twórczej,
- 13)demokracja, obywatelskość, krytycyzm wobec władzy.

W toku czytania epepei narodowych studenci próbują wyodrębnić cenione, ich zdaniem; przez Polaków wartości, które potem porównują z wartościami wymienionymi. Ułatwia studentom tę pracę rozpatrywanie kolejnych zagadnień. Warto zacząć od zagadnienia wizerunku szlachcica, jako nosiciela duchowych wartości stanowiących o polskości. W tym problemie da się wyróżnić kilka elementów, powiedzmy: «szlachcic a dom, Ojczyzna», «szlachcic a honor», «religijność szlachcica».

Dbanie o dom, o własny ród starego rycerza z Bogdańca przewija się przez całą powieść Sienkiewicza i jest odbierane jako jedna z podstawowych cech właściwych szlachcic. W Panu Tadeuszu znajdujemy opis Soplicowskiego domu-dworku, chroniącego tradycje, pamięć i wiarę przodków, będącego siłą, zdolną, według samego Mickiewicza, do ożywiania i podtrzymywania uczuć narodowych. „Ta wewnętrzna, domowa tradycja schroniła się w domach szlachty i pospólstwa. Tak w chorym i osłabionym ciele krew i siła żywotna zgromadza się około serca – tam jej szukać, tam ją ożywiać, stamtąd ją na całe ciało znowu wyprowadzać należy. Jest bardzo ważne, żeby ta myśl dotarła do studenta, który będzie zupełnie inaczej patrzył na pozornie sielankowy szlachecki dwork. Można postawić studentowi pytanie, czy szlachcic, a szerzej – dom polski, zachował tradycje bohaterskie, pamięć wielkich czynów ojców, o których czytał w Krzyżakach. W Panu Tadeuszu znajdujemy raczej pozytywną odpowiedź na to pytanie, obserwując zachowanie szlachcica, niemal w każdej chwili gotowego do bitki, co prawda nie zawsze w słusznej sprawie, ale chodzi właśnie o te niespożyte zasoby męstwa i wojowniczości, świadczące o żywotności narodu. Należy koniecznie uwypuklić szczególną rolę domu polskiego w czasie rozbiorów, jako miejsca, gdzie żyła historia, dokonywał się «swoisty przekaz idei wolności i umiłowania Ojczyzny», należy podkreślić specjalną rolę literatury pięknej w czasie rozbiorów, która dawała odpowiedź na pytanie, gdzie jest Ojczyzna, kiedy nie ma państwa i wolności.

Dyskutując nad kwestią «szlachcic a honor», wspominamy Zbyszka, odmawiającego stryjowi opuszczenia wieży w jego ubraniu, przypominamy również obyczaje panujące w Polsce z czasu Jagiellonów, kiedy słowo «honor» znaczyło więcej niż majątek człowieka. Ciekawe jest prześledzenie dalszych dziejów honoru. Czy to pojęcie nie uległo później dewaluacji? Jaką rolę odegrał honor w konfrontacji Jacka Soplicy i Gerwazego?

Niezmiernie ciekawe do omówienia jest zagadnienie «szlachcic a religia». Czytając Krzyżaków, student dochodzi do wniosku, że bez modlitwy nie rozpoczynano żadnej sprawy, odczuwa gorącą siłą modlitwy bohaterów, którzy zanoszą do Matki Bożej prośby o wspomnienie, ślubują świętym, dowiaduje się, że pierwszym utworem literatury polskiej była pieśń-modlitwa Bogurodzica, z którą polscy rycerze wyruszyli na wroga pod Grunwaldem.

W czasie dyskusji nad Panem Tadeuszem lektor zwraca uwagę na metafizyczny sens zdarzeń poematu, który rozpoczyna się apostrofą do Matki Bożej Kwietnej. Ważna jest postać Jacka Soplicy ze względu na zakres duchowej przemiany, która się w nim dokonuje. Czy więc religijność naprawdę stanowi zasadniczą część światopoglądu szlachcica jako reprezentanta swego narodu? Przyjdą tu w sukurs słowa wieszczka o tym, że «cały model kultury polskiej wyrastał korzeniami z religii, tam też naród znajdował siły do pokonywania przeciwności losów historii. Otóż stopień religijności jest czymś bardzo indywidualnym (czy faktycznie Tadeusza cechowała religijność?), chodzi tu raczej o rolę religii jako czynnika zespalającego ludzi, jako siły, do której się odwoływano, «ilekroć chciano z narodu wydobyć siłę oporu, czy też siłę działania», jak zaznaczał A. Mickiewicz.

Podczas omawiania tego problemu nie sposób pominąć faktu, że obrazy Matki Bożej (Częstochowskiej i Ostrobramskiej), do których zwraca się Mickiewicz, są świątyniami wspólnymi, czczonymi zarówno w Polsce jak i na Ukrainie, Wspólne świątynie z kolei to nasz wielki atut, stanowiący ogniwo więzi duchowej, która naprawdę łączy, i to mimo różnicy wyznań. Uporawszy się z obrazem szlachcica, można poświęcić czas omówieniu wartości cenionych przez Polaków oraz cech polskiego charakteru narodowego.

Student dostaje pisemne zadanie: ma naszkicować obraz Polaka, jaki wyłania się z przeczytanych utworów. Referaty omawiano w audytorium, przy czym ten nowo powstały obraz Polaka porównywano z obrazem Polaka wynikającym z badań socjologicznych przeprowadzonych wśród samych Polaków. Okazało się, że te obrazy mają wiele cech wspólnych. Są to zatem wartości spokrewnione. Jeden ze studentów zauważył, że nawet głupi Bartek idzie na wojnę, żeby nie dać wrogom swojego domu i żony, które stanowią dla niego Ojczyznę. Inny stwierdził, że patriotyzm Polacy mają chyba w genach, jest więc wartością niezniszczalną.

Na drugim miejscu większość studentów stawia męstwo, odwagę, śmiałość, mając widocznie w pamięci Zbyszka, tego samego Bartka, szlachtę bijącą się z Moskalami. W toku rozmowy o romantyzmie Polaków wyłania się postać księdza Robaka, o wielce romantycznym losie, oraz zaciętego mściciela Kluczniaka, nie uznającego żadnych kompromisów.

Studenci również zwracają uwagę na takie cechy Polaków, jak religijność (czwarta z rzędu na liście wartości), tolerancję (dwunasta z rzędu), dbanie o tradycje, często niezyczliwy stosunek do Rosjan. Podsumowując wyniki owej selekcji wartości, dokonanej przez studentów i przez polskich socjologów, warto zauważyć, że są po części identyczne, z tym że niektórych (takich jak wspólnotowość, obywatelskość, szacunek dla kobiet) nie dostrzegli studenci samodzielnie. Nie zawsze zbiega się hierarchia tych wartości. Trzeba zaznaczyć, że o ile, w trakcie czytania kryminałów studenci wyśmiewają ich bohaterów, polskich supermenów, uchodzących cało z najniebezpieczniejszej sytuacji, stwierdzając, że są pyszałkowaci, że się uważają za pępek świata, o tyle podczas lektury klasyki te pierwsze wrażenia, idą, zdaje się, w niepamięć. Pojawia się coś bardzo ważnego – szacunek do Polaka.

Przy tym, do ciekawych konkluzji prowadzi porównanie polskich wartości z wartościami ukraińskimi, szukanie cech wspólnych, refleksja nad tym, co nas dzieli, a co łączy. W tym kontekście zasługuje na uwagę zdanie jednego ze studentów, przekonanego, że żadne specjalnie polskie cechy po prostu nie istnieją, że genetycznie jesteśmy bliscy, ponieważ wywodzimy się z jednego słowiańskiego pnia i zachowaliśmy, mimo konfliktów, starć i wojen, wiele cech wspólnych. Mniemanie to jest, oczywiście, uproszczone, nasuwa wszakże myśl, że jedno z najważniejszych zadań lektorów polega na poszukiwaniu punktów stycznych w charakterach historii, kultury, słowem – we wszystkich dziedzinach życia naszych narodów. Na tym bowiem podobieństwie można się opierać, torując drogę do prawdziwego zainteresowania polskością i do jej zrozumienia. Naprawdę ogromna rola przysługuje tu klasyce, która zaskarbia serca czytelników i sprzyja powstawaniu trwałych, emocjonalnych więzi z kulturą poznawanego języka. A ponieważ w trakcie poznawania obcego bliższe i bardziej zrozumiałe staje się swoje, nie sposób nie dostrzec faktu wtórnego oddziaływania klasyki, w tym wypadku polskiej, na wzrost zainteresowania swoją kulturą, uświadomienie własnej tożsamości. Klasyka więc powinna się stać bodźcem, stymulującym duchowy rozwój młodzieży uczącej się języka obcego. Zresztą i to swoje, i to poznawane obce można, w ślad za Lipatowem, traktować jako części składowe uniwersum cywilizacyjnego, właściwej podstawy do zbliżenia się narodów,

pamiętając o tym, iż prawdziwy obraz narodu, jego historii i kultury kształtuje tylko prawdziwa literatura.

Bibliografia

1. Cienkowski W. Czytanka własnej roboty / W. Cienkowski // Życie Warszawy. – 1992. – S. 23–32.
2. Dyczewski L. Rodzina – rodzinność – dom / L. Dyczewski, B. Jedynak // Wartość w kulturze polskiej... – S. 55–67.
3. Dyczewski L. Trwałość kultury polskiej... / L. Dyczewski. – S. 35–40.
4. Garncarek P. Wiedza o kulturze w procesie nauczania JPJO P / P. Garncarek // Język polski w kraju i za granicą; red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta. – Warszawa, 1997. – T. 2. – S. 78–97.
5. Lipatow A. Ku polskości poprzez uniwersalność..., S. 93–99.
6. Mickiewicz A. O duchu narodowym / A. Mickiewicz // Polska myśl filozoficzna. Oświecenie. Romantyzm; red. H. Hinz, A. Sikora. – Warszawa, 1964. – 434 s.
7. Rowiński C. Wprowadzenie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kulturze współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców / C. Rowiński // Vademecum lektora języka polskiego; red. B. Bartnicka, L. Kasprzak, E. Rohozińska. – Warszawa, 1992. – S. 178–190.
8. Rowiński C. Wprowadzenie elementów wiedzy / C. Rowiński. – 118 s.

Diana Gagarina

MESJANIZM POLSKI W TWÓRCZOŚCI TRZECH WIESZCZÓW

Po upadku powstania listopadowego (1830–1831) rozpoczęła się Wielka Emigracja. Swą nazwę emigracja ta zawdzięcza znacznej roli, jaką odegrała w dziejach Polski w XIX wieku. Poza tym emigracja polistopadowa wyróżniała się w ówczesnej Europie swoim rozmiarem; ogółem ziemie polskie opuściło około dziesięć tysięcy ludzi. Osiedlili się oni w wielu krajach europejskich; główne skupiska polskich emigrantów znajdowały się we Francji, Anglii oraz Belgii. Na emigrację udali się uczestnicy powstania (żołnierze i oficerowie), działacze polityczni (zwłaszcza ci, tworzący Rząd Narodowy), szlachta (około $\frac{3}{4}$ ogółu emigrantów), pisarze, publicyści, artyści. Na emigracji przebywali wielcy poeci: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, później Norwid, a także Chopin czy filozof J.M. Hoene-Wroński oraz historyk i polityk J. Lelewel.

W literaturze i kulturze polskiej w dobie porozbiorowej romantyzm stał się głównym czynnikiem utrzymania i rozwoju świadomości narodowej. U źródeł przełomu romantyzmu (najwcześniej pojawiającego się w twórczości A. Mickiewicza) znalazł się kryzys oświeceniowej wizji świata liberalnego oraz wzoru kultury zdominowanego przez klasycyzm; po raz pierwszy w Polsce zmiana epoki literackiej dokonała się w formie ostrego starcia «młodych» ze «starymi». Ugodowości epigonów oświeceniowych przeciwstawili romantycy kult egzaltacji i bezkompromisowego patriotyzmu, racjonalizmowi i zaufaniu do empiryki przekonanie o duchowej istocie świata, wierze w uniwersalny «porządek natury» poczucie historyczności i tragiczną wizję losów ludzkich, klasyków kult nieskrępowanej wyobraźni twórczej i zwrot do tradycji dotychczas odrzucanych. Inspiracją dla młodych twórców była zwłaszcza literatura niemiecka i angielska. Liryka romantyczna, oddając indywidualność przeżyć, wprowadziła niespotykaną dotąd ekspresję, ukazywała skomplikowaną, pełną sprzeczności psychikę ludzką. Miłość, uznana za najpełniejsze, najwyższe doświadczenie, skonfrontowana z niszczącym działaniem czasu, w przypadku niespełnienia skazywała podmiot liryczny «na życie na niby». Liryka współkształtowała w tym czasie niemal wszystkie utwory dominujące we wczesnym okresie motywy buntu wobec świata, niemożność pogodzenia szczęścia jednostki z okrucieństwem przesądów stanowych, czy z koniecznością łamania zasad moralnych w obronie wolności narodu łączyły się z ideą «cudowności» natury, dostępnej tylko dla ludzi «czujących», oraz odkryciem źródła prawdziwej poezji i ludzkich «prawd żywych» w ludowości, także grozy i moralnych racji. Klęska powstania listopadowego 1830–1831 zmieniła warunki rozwoju i w dużej mierze problematykę literatury. Znamienne dla okresu 1832–1848 było rozdzielenie nurtu rozwojowego literatury polskiej na tzw. romantyzm krajowy oraz na nurt twórczości, jak również bujnego życia kultury i literatury Wielkiej Emigracji, którego reprezentantami stali się najwięksi polscy poeci epoki: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński. Stworzyli oni oryginalny i do dziś nie prześcigniony, kanon literatury patriotycznej. Twórczość poetów emigracji związana była z problematyką narodową ukazywaną zazwyczaj w perspektywie religijnej (mesjanizm).

Mesjanizm – nurt literacko-filozoficzno-religijny w kulturze polskiej, którego największy rozkwit przypada na XIX wiek między powstaniem listopadowym a styczniowym. Podobnie jak inne postacie mesjanizmu, mesjanizm polski opierał się na idei ziemskiego zbawienia ludzkości. W jego najbardziej rozpowszechnionej postaci zbawienie to związane było ściśle z narodem polskim i dokonywało się w procesie historycznym. Literatura i filozofia mesjanistyczna były istotnym składnikiem polskiego romantyzmu (czasem jest z nim wręcz utożsamiana). Mesjanizm powstał jako ideologia narodu ucisnionego, szukającego w nim zarówno kompensacji własnych klęsk (poczucie własnej wyższości moralnej), jak i poszukującego dróg wyjścia z ucisku. Postulowany przezeń program polityczny oparty był na wyższości moralnej i duchowej, dzięki którym «sprawa polska» miała zatriumfować nad zaborcami.

Idee mesjanizmu splatały się z ideami republiki i rewolucji (Mickiewicz, Słowacki) lub konserwatywnymi (Kraśiński); podsycała je walka stronnictw emigracji i dyskusje nad rolą szlachty w dziejach Polski i w przyszłym powstaniu. Rozwijały się także inne nurty i gatunki twórczości: liryki patriotyczno-żołnierskiej, dramatu historycznego i ironiczno-baśniowego. Mesjanistyczna idea męki i ofiary znalazła oryginalny kształt w tzw. twórczości mistycznej Słowackiego stając się w niej uzasadnieniem konieczności społecznej rewolucji.

Z ważniejszych utworów Mickiewicza warto wymienić teksty publicystyczne, wpisane są w nurt romantycznego mesjanizmu, obecnego również m.in. w myśli francuskiej oraz w filozofii i literaturze niemieckiej. Różne nurty mesjanizmu łączyło przekonanie, że po okresie cierpień i chaosu nastąpi Wielka Przemiana, porównywalna z powtórny przyjściem Zbawiciela, a przyniesie ona wcielenie zasad chrześcijańskich w życie społeczne i polityczne. W różnych wersjach mesjanizmu rola odkupiciela miała przypaść bądź wybitnym jednostkom, bądź zbiorowościom.

Mesjanistyczne idee Adama Mickiewicza, ze względu na wysoką formę literacką w jakiej zostały zaprezentowane, a także ze względu na jego rolę w kulturze narodowej, zadecydowały o znaczeniu mesjanizmu dla polskiego romantyzmu, a także o jego zasadniczej formie. Mickiewicz zaczerpnął od Hoene-Wrońskiego nazwę mesjanizm, jednak nadał jej odmienne treści i narodowy

wymiar. Mesjanistyczna twórczość Mickiewicza nie jest jednorodna i zauważyć w niej można ewolucję poglądów. W poszczególnych dziełach, odmienny jest np. podmiot, któremu przypisywana jest moc prowadzenia do zbawienia. W III Części «Dziadów» jest to wybitna jednostka («mąż 44»), natomiast w «Księgach narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego» cierpiący naród polski («Polska Chrystusem narodów»). W «Prelekcjach paryskich» Mickiewicz zsyntetyzował te dwa pojęcia, wskazując, że wybitne jednostki i narody prowadzą ludzkość do zbawienia. Szczególną rolę pełnią narody słowiańskie (przede wszystkim Polacy), oraz Francuzi. Mickiewicz wskazywał narodom słowiańskim drogę wspólnej aktywności politycznej alternatywną wobec zdominowanego przez Rosję ruchu panslawistycznego.

Mickiewicz wypracował podstawy swojej koncepcji samodzielnie, natomiast od 1841 znalazł się w sferze wpływów Andrzeja Towiańskiego. Mesjanizm ten swoje źródła religijne, i przeciwstawia idee nowej religijności, opartej na spirytualizmie Ducha, racjonalistycznym, postoświeceniowym nurtom filozofii europejskiej. Mickiewicz krytykuje nie tylko «z murszałe trony Europy», ale także nowoczesny racjonalizm, liberalizm i materializm. Jego wizja ma charakter mistyczny, teokratyczny i konserwatywno-romantyczny. Idealizowane są przepojone religijnością średniowiecze i ustrój szlachecki. Naród polski wypełnić ma rolę Chrystusa. Ma poprzez swoje cierpienie i posłannictwo (pielgrzymstwo) wskazać ludzkości drogę do wolności i odnowy moralnej i religijnej. Nieortodoksyjna, mistyczna religijność poety stała się źródłem oskarżeń go o heretyckość, a niektóre jego dzieła umieszczono na Indeksie ksiąg zakazanych. Współcześnie pojawiają się również bardziej ortodoksyjne interpretacje tej twórczości, wskazujących na jej reformatorski charakter wyprzedzający dorobek aż II Soboru Watykańskiego.

Od 1848 Mickiewicz bezskutecznie starał się o utworzenie Legionu Polskiego, początkowo w Rzymie, a następnie w Turcji. Programowym dokumentem Legionu był napisany przez Mickiewicza w 1848 Skład zasad, który był również projektem mesjanistycznej konstytucji przyszłego państwa polskiego. Mesjanizm jest istotnym elementem twórczości Juliusza Słowackiego. W formie był podobny do mesjanizmu Mickiewicza, (z którym konkurował) i Towiańskiego, (któremu zawdzięczał inspiracje i któremu początkowo dedykował

„Króla-Ducha”). Słowacki należał przez pewien czas do Koła Sprawy Bożej, wystąpił z niej jednak sprzeciwiając się ograniczeniom wolności osobistej członków i zbyt przychylnym stosunkiem Towiańskiego do Rosji. Myśl Słowackiego jest właściwie całkowicie sformułowana w formie literackiej: w dramatach historycznych, poematach i wierszach. W «Kordianie» formułuje ideę Polski jako Winkelrieda Narodów, porównując ją do fikcyjnego średniowiecznego bohatera Arnolda Winkelrieda, który swoją śmiercią umożliwił zwycięstwo Szwajcarów nad Austriakami. Była to polemika z Mickiewiczowską ideą Polski jako Chrystusa Narodów. Koncepcja Słowackiego zakładała aktywne działanie, (a nie pasywne cierpienie), a sam Winkelried poprzez swoją śmierć, (a nie zmartwychwstanie) prowadzi do wolności narodów Europy.

Słowacki jest autorem najbardziej oryginalnego systemu metafizycznego spośród romantycznych mesjanizmów. Podobnie jak Mickiewicz i Krasiński, pojmował historię jako proces doskonalenia się ludzkości w dążeniu do realizacji boskiego ideału. Podobnie też uznawał konieczność cierpienia, ofiary i czynu w życiu indywidualnym i zbiorowym. Również szczególną rolę przypisywał narodowi polskiemu. Inspiracje w pewnej mierze zawdzięczał Towiańskiemu, ale czerpał też z neoplatonizmu i współczesnych nauk przyrodniczych. W rezultacie zbudował system kosmogoniczny od powstania wszechświata do jego ostatecznego przeanielenia. Wszechświat Słowackiego jest organizmem złożonym z indywidualnych duchów istniejących w procesie postępowej ewolucji zarazem biologicznej i spirytualnej. Poprawka, jaką wprowadził do biblijnej Księgi Genezis, jest wyrazem skrajnego romantycznego indywidualizmu. Duchy przedwieczne istniejące w Bogu same zażądały kształtów, aby własną boskość wypracować. Wyłoniły się z Absolutu tworząc czas i przestrzeń. W momencie emanacji nastąpił jednak rozłam; część duchów objawiła się przez światło, tworząc słońca i gwiazdy, świat bytowania anielskiego. Część przez lenistwo i zaniedbanie wytworzyła pierwiastek niszczący – ogień, który dał początek Ziemi. Taka jest Słowackiego interpretacja grzechu pierwotnego - upadku ducha, który utracił świadomość własnej boskości, i odkupienia tego grzechu przez heroiczny wysiłek ciągłego samodoskonalenia.

Podobnie jak u Mickiewicza, mesjanizm Słowackiego jest perfekcjonistycznym spirytualizmem. Łączył w sobie romantyczne

przekonanie o roli natchnienia i otwarcia na sferę mistyczną, które dostępne były wybitnym poetom, z chęcią stworzenia kosmogoniczno-spirytualistycznego systemu filozoficznego (filozofia genezyjska), w której «duch globowy» rozwijał się poprzez kolejne swoje manifestacje w przyrodzie i ludzkich działaniach (metempsychoza). Duchy, w pełnym cierpienia i pracy procesie historycznym doskonałą się moralnie, dochodząc stopniowo do samoświadomości i ostatecznie do doskonałości moralnej ludzkości i jej instytucji. Istotnymi instrumentami tego rozwoju ducha są narody, a szczególnie naród polski, symbolizujący dzieje powszechne i mający ustanowić ustrój idealny.

Zygmunt Krasiński, podobnie jak Mickiewicz i Słowacki, był członkiem Koła Sprawy Bożej Towiańskiego, stosunkowo szybko jednak z niego odszedł. Jego mesjanizm miał też wyraźnie odrębną formę, na którą, obok polskich romantyków, wpłynął heglizm i myśliciele francuscy. Duży wpływ na Krasińskiego miał August Cieszkowski, przyjaciel i mistrz Krasińskiego. Duże znaczenie miał też konserwatyzm i katolicyzm Krasińskiego, który, w przeciwieństwie do wielu polskich mesjanistów, starał się pozostawać w obrębie religijnej ortodoksji.

Krasiński, podobnie do Cieszkowskiego, opisuje proces historyczny jako następstwo trzech epok, odpowiadającym Trójcy Świętej. W przeciwieństwie do Cieszkowskiego, rozciąga drugą epokę – epokę Syna (*Logosu*) na cały okres historyczny, jako czas pracy, cierpienia i zbierania zasług. Poprzedzając ją epoka Ojca to epoka prehistoryczna, natomiast epoka Ducha Świętego, to epoka posthistoryczna. Szczególną rolę w procesie dziejowym przypisuje narodowi polskiemu, którego cierpienie czyni Chrystusem narodów. Męczeństwo Polski dla duchów zbiorowych (narodów) jest tym samym czym męczeństwo Chrystusa dla duchów indywidualnych. Krasiński zdawał sobie sprawę z możliwego konfliktu tych tez z katolicką ortodoksją i powstrzymał się przed publikowaniem Traktatu o Trójcy, uzależniając ją od pozytywnej opinii zakonu Zmartwychwstańców. Opinia przez nich wydana była negatywna i Krasiński, podporządkowując się jej, zaprzestał dalszego rozwijania idei, przechodząc stopniowo na coraz bardziej konserwatywno-katolickie stanowisko i stopniowo odsuwając się od Cieszkowskiego.

Krasiński tradycyjnie zaliczany był do «trójcy wieszczów», profetycznych poetów, których refleksja nad dziejami ludzkości i

narodu jest zarazem jasnowidzeniem celowości historii oraz wizją przyszłości. Podobnie jak Mickiewicz i Słowacki, historię pojmował jako proces stopniowej realizacji celów transcendentnych, budowania Królestwa Bożego na ziemi. Podstawowe dla filozofii Krasińskiego jest przyjęcie istnienia Boga zarówno transcendentnego, osobowego, jak i Opatrzności wcielonej w historię jako jej prawo rozwojowe. Krasiński – był autorem poezji filozoficzno-politycznej, która wzbudzała znaczne zainteresowanie i wywoływała polemiki istotne w polskim życiu intelektualnym. W tych późniejszych utworach tragiczny historyczny fatalizm dominujący w dramatach zastąpiony został przez dojrzały mesjanizm i providencjalizm chrześcijański.

Mesjanizm narodowo-klasowy Krasińskiego wielokrotnie wywoływał sprzeciw Słowackiego. Prawdziwy pojedynek poetycki obu wizjonerów odbył się z powodu «Psalmów przyszłości». «Psalm wiary», «Psalm nadziei» i «Psalm miłości» opublikował Krasiński w 1845 roku. Pierwszy był powtórzeniem wizji mesjanicznego przeznaczenia Polski. Drugi zapowiadał rychłą powszechną przemianę. Trzeci zawierał polemikę z ideologią rewolucyjną i nawoływał do solidaryzmu narodowego. Szczególnie na ten ostatni zareagował Słowacki w «Odpowiedzi na psalmy przyszłości». Potępił jako bezzasadne lęk poety-arystokraty przed ludem i gloryfikację szlachty. Dalszy ciąg polemiki sprowokowała historia. Po tzw. rzezi galicyjskiej, kiedy to chłopcy wystąpili zbrojnie przeciwko szlachcie, opublikował Krasiński «Psalm żalu» i «Psalm dobrej woli», w których wyrażał gorzką satysfakcję, że to jemu rzeczywistość przyznała rację, a także prosił Boga o zwycięstwo solidaryzmu i braterskiej miłości. Pojedynek dwu mesjanistów miał duży oddźwięk społeczny. Ich wizje stały się symbolami dla środowisk zachowawczych i demokratycznych.

Podsumowując swoje refleksje, chciałabym podkreślić, że koncepcje mesjanistyczne w czasach Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego spełniły bardzo ważną rolę w utrzymaniu spójności narodowej. Mesjanizm polski był jedną z romantycznych propozycji przetrwania w skrajnych, tragicznych warunkach politycznych, w jakich znaleźli się Polacy. Prowadził on do uszlachetnienia pokoleniowych cierpień i ofiar, a pozostającym na emigracji wybitnym jednostkom dał wiarę i nadzieję. W dużym stopniu idea wybraństwa narodowego przyczyniła się więc do przetrwania całego narodu w trudnych czasach zniewolenia.

Bibliografia

1. Gierowski J.A. Historia Polski (1764–1864) / J. A. Gierowski. – Warszawa, 1983. – 346 s.
2. Kowalczykowska A. Słowacki / A. Kowalczykowska. – Warszawa, 1994. – 250 s.
3. Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny. – Warszawa, 1984. – 546 s.
4. Witkowska A. Romantyzm / A. Witkowska, R. Przybylski. – Warszawa, 1997. – 288 s.
5. Zgorzelski Cz. Liryka w pełni romantyczna / Cz. Zgorzelski. – Warszawa, 1976. – 334 s.

Lubow Gnatiuk

KONRAD WALLENROD – APOTEOZA ZDRADY CZY JEJ TRAGIZM?

Jaki kraj przychodzi Ci na myśl, kiedy usłyszysz imię «Adam Mickiewicz»? Adam Bernard Mickiewicz urodził się w Zaosiu (teraz Białoruś). Ukochanym miastem wielkiego poety, z którego został wywieziony na wygnanie i do którego już nigdy nie wrócił jest Wilno. Mieszkał we Francji, był na wygnaniu w Rosji. Bez względu na to, iż Adam Mickiewicz jest uważany za polskiego poetę, ponieważ wszystkie jego prace pisane są po polsku, ale jego pochodzenie wciąż nie jest dokładnie ustalone. Niektórzy autorzy określają go jako poetę «polsko-litewskiego», inni – z powodu jego miejsca urodzenia, wykształcenia i dzieciństwa uważają go za poetę białoruskiego. Sam autor zaś napisał następujące słowa: «Litwo, Ojczyzno moja!» Znamy więc Mickiewicza jako jednego z najwybitniejszych polskich poetów, twórcę romantyzmu w literaturze polskiej, postać ruchu narodowo-wyzwoleńczego, założyciela polskiego dramatu romantycznego.

Dlatego, kiedy mówimy o Polsce, Mickiewicz i powieści poetyckiej «Konrad Wallenrod», należy opowiedzieć o stosunkach litewsko-polskich – relacjach międzynarodowych, łączących Litwę i Polskę w XIV wieku, kiedy to właśnie rozgrywa się akcja powieści.

Początki historii stosunków pomiędzy tymi państwami sięgają wieku XIII, gdy zjednoczone przez Mendoga państwo, zagarnawszy część terenów ruskich, zaczęło pierwsze zatargi sąsiedzkie z książętami polskimi. Epoka wzajemnych walk i najazdów, choć na

krótko przerwana sojuszem Władysława Łokietka z Giedyminem, trwała w praktyce do roku 1385, gdy zawarto pierwszą polsko-litewską unią personalną – unią w Krewie – często interpretowaną jako inkorporację Litwy przez Polskę. Po przyjęciu chrześcijaństwa w 1387 roku nastąpił zwiększony napływ ludności polskiej na Litwę. Przybywali tam przedstawiciele polskiego duchowieństwa zakonnego i świeckiego, żołnierze, urzędnicy dworscy i mieszcianie.

Jednak musimy także krótko przypomnieć sobie historię Polski w XIX wieku, ponieważ autor wykorzystał w dziele tzw. historyzm maski: akcja utworu rozgrywając się w średniowieczu, w istocie porusza problemy patriotyczne Polski XIX wieku. Za pierwowzór literackiego Konrada Wallenroda posłużyła autentyczna postać żyjącego w tym wieku wielkiego mistrza krzyżackiego Konrada von Wallenrode.

Główne wydarzenia: Wielka Emigracja; represje po powstaniu listopadowym; początki pracy organicznej i rozwój przemysłu; ruch spiskowy; Wiosna Ludów; powstanie styczniowe; zabory po powstaniu:

- zabór rosyjski: zniesienie autonomii i rusyfikacja;
- zabór pruski: germanizacja i Kulturkampf;
- zabór austriacki: autonomia i stagnacja gospodarcza.

Konrad Wallenrod jest wielką metaforą poetycką, rozpiętą nad tymi właśnie trudnymi zmaganiem moralnymi spiskowców polskich i rosyjskich lat dwudziestych, budujących nową moralność patriotów i rewolucjonistów» [Romantyzm, 1969]. Maria Konopnicka w monografii poświęconej Mickiewiczowi zauważyła już, że «Konrad Wallenrod to nie apoteoza zdrady, to jej tragizm» [Mickiewicz, 1899].

Głównym celem tego artykułu jest próba zrozumienia uczynku Konrada Wallenroda, a więc też próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: «Czy taki uczynek możemy uznać za zdradę czy za obowiązek wobec Ojczyzny?».

«Konrad Wallenrod. Powieść historyczna z dziejów litewskich i pruskich», druga po «Grażynie» powieść poetycka Adama Mickiewicza, powstała w latach 1825–1827, czyli w rosyjskim okresie twórczości poety. Utwór został wydany w 1828 roku w Petersburgu, w miejscu aktualnego pobytu twórcy.

Bohatera romantycznego, szczególnie Konrada Wallenroda, cechuje rozdarcie wewnętrzne, etyczna ocena jego postępowania

często jest dwuznaczna. On jest samotny, jego postępowania spowija aureola tajemnicy. Sam walczy z potęgą Zakonu i w imię wyższych celów popełnia czyn haniebny, którego ocena moralna nie jest jednoznaczna. Miłość do ojczyzny staje się przyczyną tragedii życia, która polega na opuszczeniu ukochanej żony w imię konieczności dopełnienia życiowego powołania (Aldona zamyka się na całe życie we wieży. Zatem z jej strony też możemy zobaczyć zdradę, kiedy kobieta nie chce opuścić miejsca swego zatoczenia i uciec ze swoim ukochanym. Również ten uczynek można uważać za zdradę miłości). Powrócimy jednak do Konrada, który często ulega gwałtownym emocjom, a sedno jego życia to nieustanne ścieranie się dwóch uczuć – miłości do kobiety i ojczyzny oraz nienawiści do Zakonu Krzyżackiego.

W powieści narrator mówi: «Szczęścia w domu nie zaznał, bo go nie było w ojczyźnie». Konrad-Walter powstaje przed wyborem pomiędzy prawem do własnego szczęścia a dobrem ojczyzny, między koniecznością, obowiązkiem a pragnieniem, a także między wolnością jednostki a niewolą idei. Nasz bohater wyrzeka się własnego szczęścia dla szczęścia swojego ludu. Jednak główną tragedią jest osiągnięcie swojego celu przez Waltera.

Metody walki, które są dla niego dostępne, zawarte są motto utworu: «Macie bowiem wiedzieć, że są dwa sposoby walczenia... trzeba być lisem i lwem». Konrad był chrześcijaninem i rycerzem, dlatego dla niego nie było łatwo zrobić ten krok, zdradzić tych, którzy uważali go za swego bohatera. Autor świetnie przedstawia sytuację osobistych udręk Konrada. Jego rozterki i wahania, bunt i poddanie sprawiają, że nie jest on postacią «papierową», sztuczną, że mimo dobrowolnego przyjęcia roli marionetki w rękach zależności historycznych, poświęcającej własne szczęście pod nakazem sumienia patriotycznego, jawi się on czytelnikowi jako postać ze wszech miar tragiczna, ale realna, prawdziwa, ludzka, której nieobce są gniew, bunt, zwątpienie w wyższy sens misji.

*«Jam to uczynił, dopełnił przysięgi
Straszniejszej zemsty nie wymyśli piekło (...)
Ja to sprawilem; jakem wielki, dumny
Tyle głów hydry jednym ściąg zamachem!
Jak Samson jednym wstrząśnieniem kolumny
Zburzyć gmach cały i runąć pod gmachem!»*

Można sobie tylko wyobrazić, co by się stało, gdyby obecnie pojawił się taki człowiek, który przeniknąłby do obozu wroga naszego kraju i zniszczył go poprzez zdradę tegoż wroga, a jednak nie poprzez zdradę swojego kraju. Jak więc takiego człowieka potraktowano by wspólnie? Z pewnością stałby się bohaterem narodowym.

Podsumowując, stwierdzić należy, iż nie warto uważać zdrady Konrada Wallenroda za haniebną. Dla wolności swej ojczyzny on rzeka się osobistego szczęścia, godzi się na nużące ukrywanie własnej tożsamości i życie w obłudzie, a przede wszystkim ucisza głos chrześcijańskiego i rycerskiego sumienia, rujnując własną moralność, chwałę wśród potomnych, a nawet własnego życia.

Bibliografia

1. Janion M. Romantyzm i historia / M. Janion, M. Żmigrodzka. – Warszawa, 1978.
2. Konopnicka M. Mickiewicz, jego życie i duch / M. Konopnicka. – Warszawa – Petersburg, 1899.
3. Mickiewicz A. Konrad Wallenrod / A. Mickiewicz [Źródło elektroniczne]: <http://wolnelektury.pl/>
4. Ursel M. Wstęp M. Ursel // A. Mickiewicz Konrad Wallenrod. Powieść historyczna z dziejów litewskich i pruskich. – Wrocław, 1988.
5. Witkowska A. Romantyzm / A. Witkowska. – Warszawa, 1998.

Kamila Kołodko

MESJANIZM POLSKI ALBO JAK WYTŁUMACZYĆ CIERPIENIE? NA PODSTAWIE «DZIADÓW» ADAMA MICKIEWICZA

Mesjanizm – to jest nurt literacko-filozoficzno-religijny w kulturze polskiej, którego największy rozkwit przypada na XIX wiek między powstaniem listopadowym a styczniowym. Podobnie jak inne postacie mesjanizmu, mesjanizm polski opierał się na idei ziemskiego zbawienia ludzkości (eschatologia). W jego najbardziej rozpowszechnionej postaci zbawienie to związane było ściśle z narodem polskim i dokonywało się w procesie historycznym (filozofia historii). Mesjanizm łączył w sobie refleksje filozoficzną, religijną i polityczną. Wyrażał się zarówno w traktatach jak i dziełach literackich. Literatura i filozofia mesjanistyczna były istotnym składnikiem polskiego romantyzmu (czasem jest z nim wręcz

utożsamiana) [1]. Jest to specyficzna polska filozofia, która charakteryzuje się z jednej strony budową spekulatywnych systemów metafizycznych, a z drugiej pragnieniem reformowania świata, stawiając sobie za cel odnowienie duchowości i religii w opozycji zarówno do myślenia oświeceniowego.

Najważniejsze cechy filozofii mesjanizmu: 1) wiara w Boga; 2) wiara w wieczne istnienie duszy; 3) podkreślenie korzyści sił duchowych nad fizycznymi; 4) wizja filozofii i / lub ludzi, jako narzędzie do transformacji życia i zbawienia ludzkości.

Mesjanizm romantyczny narodził się z tradycji judo-chrześcijańskiej, a analogia z Jezusem Mesjaszem jest oczywista – Polska jest rozumiana jako Jezus, wezwany do zbawienia i zjednoczenia grzeszników, co znaczy też innych narodów Europy. Początkowo mesjanizm pojawił się w polskiej literaturze jako reakcja na rozbiory. Był tworzony przede wszystkim w polskich środowiskach emigracyjnych przebywających we Francji po powstaniu listopadowym) [2]. W literaturze romantycznej mesjanizm dochodzi do głosu po klęsce Powstania Listopadowego, określając charakter drugiej fazy epoki. Do wybitnych poetów mesjanizmu należeli Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Seweryn Goszczyński [3].

Wzorcowym tekstem polskiego mesjanizmu jest III część «Dziadów» (tzw. *Dziady drezdeńskie*) Adama Mickiewicza.

III część «Dziadów» opowiada bowiem o martyrologii narodu polskiego i daje nadzieję na wybawienie. To jest dramat romantyczny. Poza tym w dramacie romantycznym scene fantastyczne sąsiadują z postaciami całkowicie realistycznymi. Wziąć pod uwagę takich bohaterów jak Tomasz Zan, Senator Nowosilcow, doktor, Piotr Wysocki, a obok nich postaci diabłów, aniołów czy ci tajemnicze zjawiska w ostatniej scenie na cmentarzu.

W dramacie romantycznym występuje również główny bohater i takim bohaterem jest Konrad. Konrad jest romantyczny w takim znaczeniu, w jakim słowo romantyczny oznacza buntowniczy. Gotowy oddać własne życie i własną duszę za szczęście i wolność narodu. W scenie wielkiej improwizacji, w której Konrad przekonano w swojej wielkiej poetyckiej mocy twórczej próbuje porozumieć się z Bogiem. Zdenerwowany brakiem odpowiedzi, chce nazwać Boga jednym z najgorszych obieków, ale pada za nim słowo *carem*, słowo

które jest wówczas synonimem najgorszego zła. Gdyby nie ekzorcyzm księcia Piotra Pokornego, sługi pańskiego, dusza zbuntowanego Kontrada niewątpliwie trafiłaby do piekieł. Ratuje go nie tylko ekzorcyzm, ale również fakt, że zbuntował się w imię dobra innych ludzi. Konrad swoim zachowaniem daje do zrozumienia, że podobnie jak i w naszych czasach nie zgadza się z faktem, że ludzi muszą bezsensownie cierpieć, a Bóg wydaje się milczeć. Mickiewicz w tym dramacie próbował odpowiedzieć na to pytanie i faktycznie trzecia część «Dziadów» poprzez scenę wizji księcia Piotra daje czytelnikowi nadzieję, szansę na zrozumienie. Ksiądz Piotr bowiem wynagrodzony za to że był pokornym sługą pańskim doświadcza wizji. W tej wizji widzi Polskę jako Chrystusa, jako mesjarza, dzięki któremu ofierza i inne narody będą mogły wyzwolić się spod carskiego jarzma. Widzi Polskę zwycięską i szczęśliwą, i mimo że teraz ukrzyżowaną, to jednak taką która z martwych wstanie.

Scena widzenia księdza Piotra w której widzi Polskę jako Chrystusa narodów jest związana z pojęciem mesjanizmu narodowego. Dlaczego? Jak zaznaczono wcześniej, Adam Mickiewicz chciał dać ludziom jakąś odpowiedź na pytanie oto dlaczego tak się dzieje i dlaczego tak cierpieć. Chciał żeby zobaczyli głęboki zamysł w takim rozwoju wypadków. Mesjanizm narodowy to przekonanie o tym, że Polska podobnie jak Chrystus musi złożyć ofiarę na krzyżu, ofiarę siebie, żeby później z martwych wstać w glorii chwały i pokonać swoich wszystkich wrogów.

Idea ta jest pokazana przez ks. Piotra, który doznaje wizji. Widzi Polskę podobną do Chrystusa – «Polska Chrystusem narodów»: 3 zaborcy to 3 ramiona krzyża

«Krzyż ma długie na całą Europę ramiona,

Z trzech wyschłych ludów, jak z trzech twardych drzew ukuty»

(Akt I, scena V, wersy 46, 47).

– Piłat to Francja, która nie przysłała z pomocą Polsce, umyła ręce, bała się o swoje relacje z Rosją

«Krzyczą: Gal, Gal sądzić będzie!

Gal w nim winy nie znalazł i – umywa ręce»

(Akt I, scena V, wersy 33, 34)

– Herod to car

«Tyran wstał – Herod! – Panie, cała Polska młoda

Wydana w ręce Heroda»

(Akt I, scena V, wersy 5, 6)

Zwróćmy uwagę na występujące analogie, która nawiązuje do Chrystusa zdjętego z krzyża. Odjeżdżające na zesłanie kibitki polska młodzież przyrównana jest do równie niewinnej ofiary Chrystusa. Ważna jest także opowieść o samobójstwie Ksawerego, filarety, który zastrzelił się w obawie przed aresztowaniem. O tym zajściu opowiada Adolf Januszkiewicz.

Następnie w scenie III zawarta jest wypowiedź Konrada o Rollisonie, skatowanym podczas śledztwa i myślącym tym samym o samobójstwie. Scena IV to modlitwa Ewy za wileńską młodzież. Adolf Januszkiewicz pojawia się znowu w scenie VII opowiadając w salonie warszawskim o sytuacji panującej na Litwie czyli o cierpieniu młodzieży oraz o Cichowskim, który został porwany i torturowany przez carską policję. W scenie VIII zawarta jest analogia. Pani Rollison jest porównana do Matki Bożej, która cierpi, płacze po stracie swojego syna. Na samym końcu poznajemy losy zesłańców w Rosji. Ustęp to droga na zesłanie, opis przedmieści Petersburga i stolicy Rosji. [6]

W końcowej wizji Piotr widzi również zmartwychwstanie Polski. Z Krzyża opada biała szata, którą owijają się narody.

«Ku niebu, on kuniemu, ku niebu lata!

I od stóp jego wionęła

Biała jak śnieg szata –

Spadł, – szeroko – cały świat się w nią obwinął» (Akt I, scena V, wersy 59–62).

Ta biała mata jest symbolem wolności Polski, a idea wolności została przekazana innym narodom przez Polskę.

Idea mesjanizmu w romantyzmie miała pokrzepiać serca Polski. Przekonywać, że kolejny nieudany zryw patriotyczny, «kolejna klęska, represje i cierpienia mają swój sens. To krzyż po którym nastąpi zmartwychwstanie» [5]. Sens cierpienia jest podstawą wiary w odzyskanie niepodległości i nadziei na rychłe pokonanie zaborców [4].

Naród polski wypełnić ma rolę Chrystusa. Ma poprzez swoje cierpienie i posłannictwo (pielgrzymstwo) wskazać ludzkości drogę do wolności i odnowy moralnej i religijnej. Naród polski ma pogodzić wszystkich chrześcijan, a w ich krajach ma zapanować spokój: «A jako za zmartwychwstaniem Chrystusa ustały na ziemi całej ofiary krwawe, tak za zmartwychwstaniem Narodu polskiego ustaną w

chrześcijaństwie wojny». Cierpi on dlatego, aby później stanowić wzór dla innych narodów: «Bo naród polski nie umarł, ciało jego leży w grobie, a dusza jego zstąpiła z ziemi, to jest z życia publicznego, do otchłani, to jest do życia domowego ludów cierpiących niewolę w kraju i za krajem, aby widzieć cierpienie ich» [4].

Polska została nazwana «Kopernikiem w świecie moralnym», który uratuje innych przez zatraceniem, przed zapomnieniem o jedynym Bogu, którego trzeba kochać i postępować według zasad przekazanych ludzkości poprzez jego syna, Jezusa Chrystusa [4].

Podsumowując, możemy powiedzieć, że każde patriotyczne wystąpienie ma znaczenie, niezależnie od końcowego wyniku, gdyż wszelkie cierpienia prowadzą do zbawienia. Mickiewicz nadał więc sens zdarzeniom historycznym, utwierdzając w przekonaniu, że wszystko jest planem Bożym, a przyszłość doceni męki i katusze Polaków [3].

Bibliografia

1.Pieróg S. Mesjanizm / S. Pieróg // Słownik literatury polskiej XIX wieku. – Wrocław : Ossolineum, 2002. – S. 536–540.

2.Skoczylński J. Historia filozofii polskiej / J. Skoczylński, J. Woleński. – Kraków : Wydawnictwo WAM, 2010.

3.Mesjanizm romantyczny [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sciaga.pl/tekst/64557-65-mesjanizm_romantyczny

4.Historiozofia mickiewiczowska na podstawie III części «Dziadów» i «Książ narodu i pielgrzymstwa polskiego» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sciaga.pl/tekst/997-1-historiozofia_mickiewiczowska_na_podstawie_iii_czesci_dziadow_i_ksiaz_narodu

5.Mesjanizm i prometeizm w III cz. «Dziadów» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sciaga.pl/tekst/38000-38-mesjanizm_i_prometeizm_w_iii_cz_dziadow

6.Polski mesjanizm na podstawie «Widzenia ks. Piotra» z «III cz. Dziadów» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sciaga.pl/tekst/43544-44-polski_mesjanizm_na_podstawie_widzenia_ks_piotra_z_iii_cz_dziadow

JULIUSZ SŁOWACKI (1809–1849) – URODZIŁ SIĘ POETĄ, A ZMARŁ PROROKIEM

«On chciał być przewodnikiem, chciał być akceptowany, rozumiany, dostrzeżony – mówił o Juliuszu Słowackim historyk literatury prof. Andrzej Fabianowski. – Stąd też ta jego ogromna pracowitość, która przekuła się w obfitość dzieł».

W wyniku trzech rozbiorów państwo Polskie przestało istnieć. Polacy żyli pod rządami zaborców, którzy oczekiwali od polskiej ludności postępowania zgodnego z ich nakazami. Polacy byli także wcielani do armii austriackiej, pruskiej i rosyjskiej. Ci, którzy nie pogodzili się z utratą ojczyzny, byli prześladowani przez obce władze. Wielu z nich opuściło kraj i udało się na emigrację, aby za granicą kontynuować walkę o niepodległość. Swoje nadzieje wiązali z Francją, która na terytorium Włoch toczyła wojnę z jednym z państw zaborczych – Austrią.

Do polskich dowódców wojskowych, którzy po trzecim rozbiorze znaleźli się na emigracji, należał generał Jan Henryk Dąbrowski. Wystąpił on z pomysłem utworzenia wojska polskiego walczącego u boku Francji. Uzyskał w tym celu poparcie dowódcy armii francuskiej we Włoszech, generała Napoleona Bonapartego, późniejszego cesarza Francuzów. W 1797 roku we Włoszech powstały Legiony Polskie, które miały u boku Francji walczyć z zaborcami [2, s. 77].

Do Legionów wstępowali przede wszystkim Polacy, którzy uciekli z armii austriackiej. Ich szeregi zasilali też emigranci i ochotnicy, którzy przedostawali się przez granice zaborów i docierali do Włoch. W ciągu pięciu miesięcy Dąbrowskiemu udało się stworzyć wojsko liczące siedem tysięcy żołnierzy.

Legiony Polskie wiernie walczyły u boku francuskiej armii i odniosły kilka zwycięstw w walce przeciw Austriakom i Rosjanom. Jednak wbrew oczekiwaniom legionistów Francja po zawarciu traktatów pokojowych z zaborcami porzuciła sprawę polską. W szeregi żołnierzy wkradło się zwątpienie i rezygnacja. Wielu z nich opuściło swoje oddziały i powróciło do kraju.

29 listopada 1830 roku wybucha powstanie listopadowe. Głównymi przyczynami stały: rządy cara Mikołaja I, łamanie przez

niego konstytucji z 1815 roku, wprowadzenie cenzury, prześladowania organizacji patriotycznych.

Po upadku powstania część jego uczestników w obawie przed prześladowaniami opuściła kraj i udała się na emigrację. Najwięcej uchodźców dotarło do Francji i tam pozostało. Niektórzy osiedlili się we Wielkiej Brytanii, Belgii i Szwajcarii. Część emigrantów zadomowiła się w nowym środowisku, rozpoczęła pracę i założyła rodziny. Wielu jednak poświęciło się działalności politycznej, która miała na celu przygotowanie nowego powstania.

Na obczyźnie znaleźli się Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński oraz wielu innych. Paryż stał się najpotężniejszym ośrodkiem kultury polskiej. Dzieła wydawane na emigracji potajemnie wywożono do kraju. Literatura emigracyjna kształtowała podstawy patriotyzmu, zachęcała do walki o niepodległość.

Pisarz Bogdan Rubczak, który rozważa nad zjawiskiem poezji emigracyjnej, stwierdza, że «poezja emigracyjna jest bardziej starożytna, niż obecny interes intelektualny. Można powiedzieć, że zaczyna się ona tam, gdzie zaczyna się poezja». Powstaje, więc, uzasadnione pytanie, co wyrażają te linie poetyckie wierszy poetów emigracyjnych XIX–XX w., do plejady których należy Juliusz Słowacki?

Konflikty XIX–XX w. pogłębiły problemy narodowe, zaś zdecydowana większość myślicieli i artystów nie mogła zachować dystans, kiedy ustawał się los ich narodu.

W utworach emigracyjnych Juliusza Słowackiego uwaga jest akcentowana na ustanowieniu poety. Odbywa się ono w atmosferze dyskusji wokół przyczyn powstania listopadowego 1830–1831 r., o roli arystokracji i niższych klas w historii narodowej, a także o roli kozaków oraz narodu ukraińskiego.

Powstaje zatem pytanie również o rolę, którą poeta i jego dzieła odgrywają w takich burzliwych wydarzeniach. Tym wszystkim także martwił się autor «Godziny myśli», co niewątpliwie wpłynęło na twórcze poszukiwanie, zrodziło ideę: zapalić serca jednym słowem, nadal sprzyjać w sprawie odrodzenia ojczyzny. W poemacie «Beniowski» on wygłasza tezę: «Lud pójdzie za mną», co potwierdza rolę poety jako przywódcy duchowego. Warto tutaj także przypomnieć wypełniony artystycznie i zawierający głęboki sens

wiersza «Testament mój», który włącza zarówno filozoficzne credo poety oraz jego drogowskaz dla potomków.

Mykoła Barzan we «Wspomnieniach o Krzemieńcu» przypomina, że z pierwszych wierszów, jak «Duma ukraińska» do eposu «Beniowski», do niepokojonego i burzliwego «Snu srebrnego Salomei» – na wszystkich etapach twórczości J. Słowackiego jest temat Ukrainy. Naukowcy wskazują na szeroką wiedzę poety z zakresu ukraińskiego folkloru, szacunek do ukraińskiej pieśni ludowej, legend, opowiadań. To właśnie z takich źródeł powstaje obraz kobziarza-proroka Wernychory z dramatu «Sen srebrny Salomei», który zwracając się do starożytnego instrumentu, niejako go personifikuje:

Oj, liro... twoje klawisze

Dgzieś ze srebra dawniej lane

Nogą pieśni wydeptane

Jakby stare sęki drzewne...

Zauważmy, że obraz Wernychory w twórczości J. Słowackiego rozwijał się od strażnika historii polskiej («Wacław», 1838), stopowego znachora («Beniowski», 1840–1841) do «ukraińskiego wróżbiarza», przedstawiciela ukraińskich hetmańskich tradycji, przyjaciela Polaków («Sen srebrny Salomei», 1843).

W roku 1833 J. Słowacki rozpoczął pracę nad dramatyczną trylogią w wierszach pt. «Kordian». Pierwsza szczęść ujrzała świat w 1834 r. Nic nie wiadomo o istnieniu drugiej, a trzecia została spalona przez autora. Przed pierwszą częścią Słowacki prezentował «Przygotowanie» i «Prolog» jako wstęp do trylogii. On także uważał, że polskie wydarzenia 1830 roku stworzyły sprzyjającą atmosferę dla rewolucji lipcowej we Francji i walki wyzwolenczej w Belgii. Tylko w tym dla niego była historyczna misja polskiego powstania w wymiarach europejskich. W tekście dramatu próbował wyrazić swój punkt widzenia na temat przyczyn klęski powstania i ocenić ruch emigracyjny. Jego wniosek jest następujący: walka weszła w ślepy zaułek, ludzie sięgnęli za fałszywym prorokiem, duchowa bezradność szlachty i nieprzekonujące ideały zrujnowały powstanie. Co więcej, ideały szlachty były dla ludzi niezrozumiałe. Dramat został opublikowany anonimowo. Jednak nazwisko autora zostało wyznaczone bardzo szybko, a emigracja kolejny raz oceniła **tylko poetycką zdolność Słowackiego**. Książka stała przedmiotem represji ze strony królewskiej administracji. Głównym nośnikiem

podstawowej problematyki utworu oraz przesłania autorskiego jest postać tytułowego bohatera. On bowiem, nazwany imieniem «Człowieka-Serca» (od łac. *cor*, *cordis* – serce), uosabia najważniejsze dylematy pokolenia, które wzięło udział w powstaniu listopadowym.

Kordian – główny bohater utworu – młody 15-letni chłopiec, cierpiący na «chorobę wieku», która w dramacie nosi miano «jaskółczego niepokoju». Kordian odczuwa apatię, nudę, niechęć do życia które według niego jest bezsensowne i pozbawione celu. Przeżywa także nieszczęśliwą miłość do Laury, kobiety starszej od niego, która lekceważy jego uczucie. W końcu pragnie złożyć swe życie w ofierze ojczyźnie (zostaje na niego wydany wyrok śmierci). Nie znamy dalszych losów bohatera. Nie wiadomo, jaką rolę przewidział dla niego Słowacki w kolejnych częściach trylogii, którą zamierzał stworzyć.

Kordian przeżywa więc ból istnienia, wyobcowania i braku możliwości działania. Pozbawiony silnej woli, nie potrafi nawet skutecznie popełnić samobójstwa. Trawi go romantyczna «choroba wieku» [5, s. 253].

Kulminacyjną sceną w tym dramacie jest monolog Kordiana przed drzwiami sypialni carskiej. «Tam, gdzie nie tylko Racine, ale i Szekspir poprzestaliby na monologu młodego żołnierza, Słowacki tworzy niezwykle plastyczną i malowniczą scenę przywidzeń, rozmowy Kordiana z hipostazami, uosobionymi stanami psychicznymi» [5, s. 251].

Drogę do sypialni zastępuje Kordianu strach, imaginacja, wytwory wyobraźni, uosobione myśli, uszucia, obawy dotyczące konsekwencji czynu. Bohater w konsekwencji mdleje i nie zabija cara.

*«Cóż to? co to się znaczy... tu trup jakiś leży...
Z bagnetem w ręku, mundur polskich ma żołnierzy,
Ze szkoły podchorążych. Pewnie stał na warcie
I szedł do mnie zabijać?... Padł na samym progu...»*

Scena przed sypialnią cara symbolizuje słabość Kordiana. Nie jest on tchórem, ale pada rażony wytworami chorej wyobraźni. Postrzega zabójstwo jako czyn niemoralny. Nie boi się natomiast o własne życie, gdyż nim gardzi.

Jak zatem należy rozumieć i oceniać postać bohatera? Czy został on ukazany krytycznie przez poetę jako reprezentant niezdolnej

do patriotycznego czynu, pustej wewnątrznie ówczesnej młodzieży? Czy też jest bohaterem tragicznym, który wybierając działalność patriotyczną musi ponieść klęskę ze względu na niedojrzałość psychiczną, moralną i polityczną? Poszukując odpowiedzi na te pytania, możemy odnaleźć wpisane w tekst utworu i takie przesłanie autora, które mówi, że rozdarte moralnie, pozbawione silnej woli i determinacji, ulegające poetyckiej wyobraźni i wyobcowane ze społeczeństwa jednostki nie mogły skutecznie podjąć walki o niepodległość, nie mogły też przeprowadzić antymonarchistycznej rewolucji. Nie mogły więc wykonać zadania, na które w odczuciu poety skazała je historia [5, s. 255].

Takie wydarzenia cechują wiek XIX. Chociaż, czy możemy powiedzieć, że w następnym, tzn. XX wieku coś się zmieniło? Czy jesteśmy pewni tego, że człowieczeństwo nie powtarza tych samych błędów i nadal zachowuje się zupełnie inaczej?

Za oknem rok 1938. Masowe zniszczenie «nkwudzistami» mieszkańców Podola. Do gabinetu Wasyla Panczyna – drugiego sekretarza komitetu okręgowego partii w mieście Proskurów – nadeszło wyzwanie od kierownika Proskurowskiego Wydziału NKWD – Zynowia Brauna. „Rozkazano przyjść pięć minut po północy... Przez cały dzień nie miałem spokoju, myślałem, czy nie nadeszła moja kolej: wszyscy pracownicy byłego komitetu okręgowego partii już dawno są w więzieniu. Przychodzę w określonym czasie. Braun już tutaj, wraz z nim siedem lub osiem funkcjonariuszy NKWD, prokurator Klujew. Widzę duży cementowy krąg, ściany, pokryte krwią. A następnie widoczne są drzwi od strony współczesnego Centralnego Domu Towarowego. Braun przykazuje rozpocząć karanie represjonowanych. «Nkwudziści» wypychają więźniów jeden po drugim, a dwaj kaci, stojący przy wejściu do celi, wielokrotnie biją pałkami poszkodowanych po ich głowach. Człowiek pada, traci przytomność. Inni «nkwudziści» strzelają z pistoletów w nieszczęśników i przekładają ciało na bok. Przerazająca, straszna scena – tracę przytomność... Większość nieszczęśników nie ma nawet czasu krzyknąć. A jeśli ktoś krzyczał, nikt go nie słyszał – podziemie pożerało wszystko i całkiem» [8].

Kordian, bohater Słowackiego, oraz Wasyl Panczyn to są osoby realistyczne. Obaj tracą świadomość przed przerażającymi obrazami śmierci. Nie są oni w stanie wytrzymać takiego napięcia, ponieważ są

powołani przez Stwórcę do miłości wobec bliźniego: «Jeśli bowiem miłujecie tych tylko, którzy was miłują, jakąż za to dla was wdzięczność? Przecież i grzesznicy miłość okazują tym, którzy ich miłują. I jeśli dobrze czynicie tym tylko, którzy wam dobrze czynią, jaka za to dla was wdzięczność? I grzesznicy to samo czynią... On jest dobry dla niewdzięcznych i złych. Bądźcie miłosierni, jak Ojciec wasz jest miłosierny» (Łk 6, 32–36).

Dziś możemy przedstawić socjologiczno-psychologiczny portret «nkwudzystów», którzy byli zaangażowani we fałszowanie spraw i bezpośrednio wykonywali wyrok śmierci. W związku z tym na stanowisko komendantów (zawodowych wykonawców wyroków śmierci w systemie NKWD) powołano osoby z niskim poziomem wykształcenia, którzy także kiedyś mieli problem z prawem. Udokumentowano dowody, według których niektórzy członkowie «drużyn egzekucyjnych» próbowali zorganizować biznes z ludzką śmiercią. Ubrania «wrogów narodu» sprzedawali na targowiskach i w sklepach. Na przykład w Kijowie, kierowca Petro Babiczew, który wydawał więźniów na śmierć do więzienia wewnętrznego NKWD, sprzedawał ubrania zmarłych do sklepu. Były tam płaszcze, kombinezony, a nawet walizki, z którymi ludzie dostawali się do więzień. Taki system nielegalnego przywłaszczenia własności działał też w innych miastach Ukrainy.

Miał miejsce przypadek, kiedy kobieta rozpoznała skórzany płaszcz swego męża, który został aresztowany przez współpracowników służby bezpieczeństwa w mieście Umań. Wtedy wybuchły chorobliwe pogłoski, a następnie kierownik sił zadaniowych NKWD otrzymał instrukcję zakopywać ubrania z trupami «wrogów narodu».

W rzeczywistości osoba, która pracowała na stanowisku komendanta NKWD, między innymi, musiała nabyć umiejętności katowskiego rzemiosła – sprawnie regulować drużyną egzekucyjną podczas wykonania wyroków śmierci. Trudno jest zrozumieć odczucia «nkwudzystów», mordujących swoich współobywateli. Wiadomo, że niektórzy z nich mieli wyraźne problemy z psychiką. Aresztowany kierownik wewnętrznego więzienia NKWD w obw. żytomierskim Fedir Ignatenko zaświadczył: «Kiedy zaczęła się operacja masowa, przez cały czas pracowałem nad wykonaniem wyroków. Nie potrafię powiedzieć liczbę, ale sam rozstrzelałem

tysiące ludzi. Zaczęło to wpływać na moje zdrowie. Zwłaszcza w czasie, kiedy próbowałem zastzezić się dwa razy» [7].

Wracając do tematyki utworów Juliusza Słowackiego, możemy stwierdzić, że w jego twórczości występuje potępienie wszystkiego, co znalazło się na przeszkodzie odrodzenia, zmartwychwstania ojczyzny. Tematy oraz motywy jego dzieł podyktowane są losem wygnańca, którego całkowicie pochłonęły nostalgia oraz nadzieja na powrót do ziemi ojczystej. Poeta szukał drogi do wolności swego ludu, którego był duchowym przywódcą.

Bibliografia

1. Dziurak A. Od niepodległości do niepodległości / Adam Dziurak, Marek Gałęzowski, Łukasz Kamiński, Filip Musiał. – Warszawa, 2014. – 509 s.

2. Gierowski J. A. Nistoria Polski 1764–1864. / J. A. Gierowski. – Warszawa, 1986.

3. Jaworski R. Historia Polski / R. Jaworski, P. Henski. – Bielsko-Biała, 2011.

4. Krzyżanowski J. Dzieje literatury polskiej / J. Krzyżanowski. – Warszawa, 1972.

5. Makowski S. Romantyzm: Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej / S. Makowski. – Warszawa, 1998.

6. Oblicza totalitaryzmu: Polskie doświadczenia z adresją III Rzeszy i ZSRR. – Warszawa, 2016.

7. Strona internetowa. Dostęp: https://ua.censor.net.ua/resonance/442531/spivrobotnyky_nkvs_buduvaly_biznes_na_represovanyh_shtatnyh_kativ_povajaly_istoryk_oleg_bajan

8. Чічкан К. Браун Зиновій Йосипович – начальник Прокурівського міського відділу НКВД (липень 1937 – квітень 1938) / К. Чічкан, М. Садовий. – С. 254–256.

Halina Nykończuk

LITERATURA WSPÓŁCZESNA

Do dziś wielu badaczy spiera się o to, jak określić ramy czasowe współczesności. Jedni uważają, że należy mówić o niej już od 1939 roku, inni zakładają, że rozpoczęła się ona wraz z zakończeniem II wojny światowej, więc w roku 1945. Sytuację

komplikuje to, że epoka ta jest niejednolita i podlegała różnym zmianom i metamorfozom.

Druga połowa XX w. – I początek XX w. to okres doniosłych odkryć naukowych, postępu technologicznego, lecz także czas konfliktów zbrojnych na tle narodowościowym i religijnym oraz nasilenia działań terrorystycznych. Dla współczesności charakterystyczne jest szybkie tempo życia, konieczność ciągłej zmiany i konsumpcjonizm. Rewolucja w środkach masowej komunikacji - rozwój telefonii komórkowej i internetu, łącza satelitarne, loty samolotem - sprawiła, że czas i przestrzeń przestały być barierą trudną do pokonania. Jak stwierdził kanadyjski socjolog i filozof Marshall McLuhan, współczesny świat jest globalną wioską, gdyż dzięki łatwości kontaktu ludzie upodabniają się do siebie, jakby mieszkali w jednej miejscowości. Pomagają w tym środki masowego przekazu, które stały się wyznacznikiem wartości i źródeł życiowych doświadczeń.

Polska literatura współczesna – epoka literacka w historii literatury polskiej, która trwa do chwili obecnej. W tej epoce literackiej wyznaczają dwa przełomowe momenty w historii świata: wrzesień 1939 roku (wybuch drugiej wojny światowej) i czerwiec 1989 roku (upadek komunizmu).

Literaturę współczesną ukształtowały w dużej mierze historia i polityka. Te dwie dziedziny wpłynęły na jej oryginalność tematyczną, programową i światopoglądową. Polityka i historia odcisnęły piętno na twórczości literackiej z okresu drugiej wojny światowej, a także na literaturę po 1945 roku. Ów wpływ możemy zauważyć w jej zróżnicowaniu, różnorodności ideowej i artystycznej, w programowości pro- lub antykomunistycznej.

Pierwszym zadaniem literatury współczesnej po II wojnie światowej stało się opisanie wydarzeń wojennych, dokumentalistyczne opowiadanie o nich. Stąd też po roku 1945 powstało wiele książek dotyczących tematu holocaustu, prześladowań ludności cywilnej, terroru i niesprawiedliwości systemu faszystowskiego. Przykładami mogą być «Medaliony» Nałkowskiej czy «Opowiadania» Borowskiego. Literatura miała pomóc w otrząśnięciu się z wojny wszystkich «ocalonych», jak to pisał Różewicz.

Nie da się jednak zaprzeczyć, że w centrum literatury współczesnej stoi człowiek, jego sytuacja – zarówno materialna –

fizyczna, cielesność, jak i psychika – duchowość. Poeci i pisarze współczesności starają się zbadać kondycję człowieka współczesnego, opisać go, pomóc w akceptacji siebie, przypomnieć mu, skąd się wywodzi.

Kolejnym tematem przewodnim literatury współczesnej jest próba odnajdowania sensu życia, ciągłości kultury, wysokich wartości etycznych, które zostały zapomniane i odrzucone, zmasowane przez wojnę. Ludzie współcześni nauczyli się żyć bez zasad – literatura ma tę sytuację odmienić. Rola literatury jako tej, która ma odkłamać rzeczywistość przyjęła poezja polska po roku 1968. Poezja miała zwrócić uwagę na zakłamanie języka propagandy, który wartościował świat, nie pozwalając na posiadanie własnego, odmiennego zdania. Literackimi przykładami takiej postawy są między innymi: tomik «Jednym tchem» Stanisława Barańczaka, jego zbiór esejów «Nieufni i zadufani» czy «Świat nie-przedstawiony» – manifest programowy krakowskiej grupy «Teraz» napisany przez Adama Zagajewskiego i Juliana Kornhausera.

Literatura polskiej doby PRL-u sprzeciwiała się braku wolności osobistej i wolności słowa. Jednym z najbardziej rozpoznawanych postaci, które swoją postawą broniły praw człowieka jest Zbigniew Herbert, który w tomiku «Pan Cogito» przedstawił zasady, którymi powinien podporządkować się prawy człowiek.

Można powiedzieć, że w literaturze współczesnej wszystkie chwytły są dozwolone, pożądane jest wręcz mieszanie stylów, używanie niezwykłych i niecodziennych środków stylistycznych. Intertekstualność, posługiwanie się parodią, pastiszem w dziełach literackich jest standardowe dla tej epoki literackiej. Choć cechą główną stał się chaos i mieszanina stylów, to właśnie dzięki temu literatura współczesna zyskała swój niepowtarzalny charakter.

Bibliografia

1. Poezja współczesna w szkole: interpretacje / pod red. Aliny Kowalczykowej. – Warszawa: «Stentor», 1998. – 248 s.

**REWOLUCJE W «NIE-BOSKIEJ KOMEDII»
ZYGMUNTA KRASIŃSKIEGO**

Jak łatwo zauważyć, utwór Zygmunta Krasińskiego «Nie-Boska komedia» można podzielić zasadniczo na dwie części. Pierwsze dwie określa się mianem dramatu rodzinnego. Zapoznajemy się w nich z osobistymi losami Hrabiego, jego najbliższymi, a także przekonujemy się o sile poezji. Zupełnie inne pod tym względem są części trzecia i czwarta, w których jesteśmy świadkami wielkiej wojny pomiędzy arystokracją a przedstawicielami ludu pracy.

Krasiński przedstawił w ostatnich dwóch częściach «Nie-Boskiej komedii» swoje stanowisko odnośnie rewolucji. Należy mieć na uwadze, że wielki wpływ na światopogląd poety miał jego ojciec – generał Wincenty Krasiński, wielki i zasłużony piewca władzy monarszej. Oficer tak dalece zaślepiony był koniecznością podtrzymania wiodącej roli szlachty w narodzie oraz chęcią rozślawienia swojego rodu, że po upadku Napoleona otwarcie popierał carat. Opowiadał się między innymi za przestarzałym systemem feudalnym, podpisał się także pod wnioskiem cara Mikołaja skazującym na rozstrzelanie przywódców Narodowego Towarzystwa Patriotycznego, którzy wsparli tak zwany spisek dekabrystów. Wpływ generała na syna był tak wielki, że ten porzucił pomysł wzięcia udziału w powstaniu listopadowym i razem z ojcem uciekł do Petersburga.

Zygmunt Krasiński odziedziczył niejako po ojcu uwielbienie dla arystokracji, co doskonale widać w jego najśłynniejszym dziele. Autor «Nie-Boskiej komedii» wyraźnie stanął po stronie szlachty w jej sporze z klasą robotniczą. Otwarcie krytykował ideę walki klas i krwawego przewrotu, powołując się na doświadczenia francuskie. Jak pisze Wojciech Rzehak (autor jednego z opracowań utworu): «Właśnie Rewolucja Francuska jest kluczem do zrozumienia Nieboskiej komedii».

Wydarzenia, które rozegrały się na ulicach Paryża w 1789 roku odbierane były przez narody świata jako sygnał nadchodzących zmian społecznych i politycznych. Rewolucja Francuska walenie przyczyniła się do demokratyzacji wielkich obszarów Europy. Władza w wielu państwach przeszła z rąk monarchów w ręce ludu, a ściślej rzecz

biorąc mieszczaństwa. Krasieński nie ukrywał swojej niechęci do tego stanu, co doskonale widać w liście poety do swojego przyjaciela Henry'ego Reeve (przytoczonym przez Rzehaka): «Ci nędzarze, szewcy, przechrzty i krawcy, chciwi pieniędzy, nie wiedzący nic o Polsce i o jej przeszłości, chcieli robić majątki, zarabiać, spekulować, równocześnie wieszając, rzucając kalumnie, podburzając – a teraz rozpowszechniający broszury przeciw wszystkiemu, co jest prawdziwie szlachetne i wielkie u nas. Oni właśnie nazywają to arystokracją; ale jeśli mnie kochasz, wierz mi i wiedz, że poza arystokracją nie ma nic w Polsce, ani talentów, ani oświaty, ani poświęcenia. Nasz stan trzeci – to błazeństwo, nasi chłopci – to maszyny. Tylko my jesteśmy Polską»

Widzimy zatem, że Krasieński za nic miał resztę społeczeństwa, uznając, iż jedynie szlachcice zasługują na miano prawdziwych obywateli Rzeczypospolitej. Głównie na tej myśli oparł poeta wizję odzyskania przez ojczyznę niepodległości. Postulował by powierzyć tę wielką misję arystokracji, aby ta mogła odbudować dawny porządek i przywrócić świetność tronu.

Pogardę dla rewolucjonistów doskonale widać na kartach «Nie-Boskiej komedii». Fragment, w którym przebrany Hrabia Henryk zwiedza obóz buntowników przywodzi na myśl wędrówkę po piekle znaną z „Boskiej komedii” Dantego. Rewolucjoniści zostali przez poetę niemal całkowicie odarci z człowieczeństwa: «(...) wszyscy nędzni, ze znojem na czole, z rozczuchranymi włosy, w łachmanach, z spiekłymi twarzami, z dłońmi pomarszczonymi od trudu – ci trzymają kosy, owi potrzęsają młotami, heblami – patrz – ten wysoki trzyma topór spuszczone – a tamten stemplem żelaznym nad głowę powija; dalej w bok pod wierzbą chłopię małe wisznę do ust kładzie, a długie szydło w prawej ręce ścisza. – Kobiety przybyły także, ich matki, ich żony, głodne i biedne jak oni, zwiędłe przed czasem, bez śladów piękności - na ich włosach kurzawa bitej drogi - na ich łonach poszarpane odzieże – w ich oczach coś gasnącego, ponurego, gdyby przedrzeźnianie wzroku».

Prymitywizacji rewolucjonistów miało służyć także mocne zaakcentowanie ich pijaństwa i zamiłowania do hucznych zabaw: «Kubek lata z rąk do rąk – a gdzie ust się dotknie, tam głos się wydobędzie, groźba, przysięga lub przekłństwo – On lata, zawraca,

kraży, tańczy, zawsze pełny, brzęcząc, błyszcząc, wśród tysięcy. – Niechaj żyje kielich pijaństwa i pociechy!».

Ważne jest też to, że wśród rewolucjonistów można odnaleźć także tak zwanych przechrztów, czyli Żydów, którzy przyjęli chrzest dla korzyści materialnych (badacze jasno piszą o antysemityzmie Krasieńskiego). Mieli oni w utworze swój interes w wybuchu rewolty. Trwali w przekonaniu, że nadchodzące wielkie zmiany zmiotą z powierzchni ziemi znieawidzone przez nich chrześcijaństwo. W ten sposób Krasieński bardzo wyraźnie dał czytelnikowi do zrozumienia, że istotą rewolucji jest położenie kresu Kościołowi. Każdy, kto staje po stronie buntujących się przeciwko arystokracji staje się z miejsca wrogiem Boga. W utworze widzimy też, że sam Stwórca opowiedział się po stronie szlachty, kiedy blask Chrystusa poraził na śmierć przywódcę rewolucjonistów – Pankracego.

Krasieński zdawał sobie sprawę, że nastroje społeczne wkrótce przełożą się na wielki zryw mas ubogich. Z całych sił próbował wpoić swoim odbiorcom feudalne poglądy, z których najważniejszy mówi o bożej nierówności ludzi, która jest nieodzownym elementem rzeczywistości. Zalecał pogodzenie się z faktem, iż jedni (arystokracja) zawsze będą lepsi, bogatsi, mądrzejsi i bardziej cnotliwi od innych (pozostałe stany społeczeństwa). Uważał, że szlachta, choć stosunkowo nieliczna, została stworzona do tego by rządzić resztą ludności. Warto podkreślić, że Krasieński dostrzegał nierówności i niezadowolenie mas, lecz uważał rewolucji za najgorsze wyjście z tej sytuacji.

Zygmunt Krasieński w swoim dramacie «Nie-Boska komedia» ukazał walkę klas. Jego główny bohater, hrabia Henryk jest arystokratą. Hrabia Henryk w imię starych wartości i dla złudnej sławy staje do walki z rewolucjonistami. Jego postawa jest postawą romantycznego poety. Kieruje nim duma i upór. Nie można tego powiedzieć o obozie arystokratów, którzy głównie myślą o ocaleniu swojego życia – przy pierwszych niepowodzeniach w walce wypowiadają posłuszeństwo przywódcy.

Hrabia Henryk postrzega rewolucję jako odwet ludu za doznane krzywdy a ich przywódców jako przyszłych arystokratów. Według niego walka ta zmierza do usunięcia jednej grupy i przejęcia władzy przez inną. W obozie rewolucjonistów, który odwiedza w przebraniu, widzi chaos, pijaństwo, wyuzdanie erotyczne i nawoływanie do rzezi. Po drodze mija zburzoną świątynię i zniszczony cmentarz.

Rewolucjoniści wypowiedzieli walkę nie tylko arystokratom ale również Bogu, niszcząc symbole tradycyjnej wiary. W to miejsce wprowadzają jakieś własne obrzędy przypominające sabaty czarownic.

Obóz rewolucjonistów ma swoich ideologów, którzy zagrzewają tłum do walki. Takim przywódcą i ideologiem jest Pankracy. Pankracy to człowiek inteligentny, posiadający dar przekonywania. Ma wizję porewolucyjnej przyszłości. Dotyczy ona demokratycznych przemian ale przedstawiana jest w wyolbrzymionej formie / całkowita wolność, szczęśliwe życie / . Próbuje też uniknąć walki i skłonić obóz arystokratów do ustępstw. Hrabia Henryk idee Pankracego odbiera jako utopijne mrzonki. Nie wierzy, by ludzie mogli zmienić bieg historii, która jest efektem boskich planów.

Drugim przywódcą rewolucji jest Leonard. Leonard podziwia Pankracego i uważa go za swojego wodza. Wszędzie mu towarzyszy. On sam nie jest tak inteligentny ale ma w sobie zapał do walki, nieustępliwość i rządę zemsty na arystokratach. Leonard nie wierzy w Boga, bluźni, odprawia obrzędy jakiejś nowej religii. Dla rewolucji gotów jest poświęcić życie. Zarzuca Pankracemu opieszałość i opóźnianie zwycięstwa rewolucji. Przeciwny jest układom z obozem arystokratów.

Jeśli chodzi o doświadczenia Wielkiej Rewolucji Francuskiej, to obaliła ona monarchię Burbonów. Skończyła się jednak zamachem stanu, którego dokonał Napoleon Bonaparte. Po upadku Napoleona monarchia została restaurowana (1814). Nie było jednak już powrotu do absolutyzmu i rozwinął się parlamentaryzm.

W «Nie-Boskiej komedii» rewolucja ma charakter bardzo radykalny, burzy dotychczasowy porządek. Krasieński jest przeciwnikiem takiej rewolucji. Świadczy o tym sposób przedstawienia obozu rewolucjonistów. Są to ludzie bezwzględni, gotowi na wszystko, pozbawieni humanitaryzmu. Rządzi nimi nienawiść, żądza władzy. Rewolucjoniści tańczą wokół szubienicy przygotowanych dla arystokracji, chcą zająć jej miejsce, stworzyć nową kulturę. Jest to wręcz groteskowe, karykaturalne, bo nowa kultura jest tylko parodią starej. Krasieński pokazuje dwa walczące obozy - obóz arystokracji i rewolucjonistów. Przywódcami obozów są hrabia Henryk i Pankracy (gr. Wszechwładca). Rewolucjoniści to chłopcy, rzemieślnicy, robotnicy fabryczni, lokaje, natomiast

arystokracja to hrabiowie, baronowie, bankierzy, kupcy i fabrykanci. Występuje podobny podział jak w Wielkiej Rewolucji Francuskiej na tych, co posiadają i nie posiadają. Tych drugich do buntu pchnął odwieczny ucisk, głód i nędza. Buntują się przeciwko dotychczasowym wartościom: religii, filozofii, sztuce, tradycji, porządkowi społecznemu. Oburzeni są przepychem, niemoralnością i zbrodniami szlachty. W zamian za to głoszą równość, wolność, powszechną własność, ateizm. Arystokracja ma swoje kontrargumenty: uważają się za odwiecznych obrońców i nauczycieli prostego ludu, budowniczych tradycji i historii wielu pokoleń. Głoszą hasło honoru, obrony własności rodów i wiary chrześcijańskiej. Krasieński przedstawia rewolucjonistów jako zdemoralizowany motłoch, głoszący apoteozę zbrodni, bluźnierstwa i grabieży. Natomiast arystokraci z pozoru pobożni i dumni, w chwili klęski tchórzliwi, podli, nie brzydzący się zdradą (jedynym wyjątkiem jest hrabia Henryk). Przywódcy dwóch obozów prezentują sprzeczne, ale nie wykluczające się racje. Pankracy widzi, że arystokracja to klasa przeżyta, zestarzała, obciążona wieloma zbrodniami (trwonienie pieniędzy, kupczenie ojczyzną, rozpustne, amoralne życie). Musi więc ponieść za to karę. Występuje jako obrońca uciśnionych klas. Wierzy, że po zwycięskiej rewolucji stworzy przyszłym pokoleniom wspaniałe perspektywy. Hrabia Henryk broni zasług swojej klasy. Mówi, że budowała ona szpitale i kościoły, walczyła w obronie kraju i religii. Zdaje sobie jednak sprawę, że jest przeżyta, a rewolucja jest nieuniknioną formą przewrotu.

Widzi, że rewolucjoniści popełniają podobne zbrodnie jak arystokracja. Pankracy występuje przeciw przeszłości i reakcji, a hr. Henryk przeciwko przyszłości i rewolucji. Obaj ponoszą klęskę – hr. Henryk popełnia samobójstwo, gdy rewolucjoniści zdobyli Okopy Św. Trójcy, natomiast zwycięzca Pankracy pada porażony wizją Chrystusa-sędziego (mściciela, który wymierza karę za szaleństwo). Krasieński uważa, że świat rozwija się przez przelew krwi, cierpienie oraz zmianę formy życia społecznego. Zdaje sobie sprawę z tego, że rewolucja jest dziejową koniecznością, ale nie może się z nią pogodzić, bo niesie ona zagładę starego świata i dawnych wartości. Klęska przywódców i zakończenie utworu nawiązują do Sądu Ostatecznego z Apokalipsy św. Jana: upadek wartości ludzkich i zwycięstwo racji nadrzędnych – boskich.

Możemy wywnioskować, że nie jest więc rewolucja drogą, która zaprowadzi ludzkość ku szczęściu. Najczęściej prowadzi jedynie do powielania dawnych błędów, a budowa nowego świata na gruzach dawnego porządku to zadanie prawie niemożliwe. Dlatego Krasiński przypomina o wartościach, które powinny regulować relacje międzyludzkie, zapobiegając okrutnemu rozlewowi krwi.

Bibliografia

1. Marłęga K. Nie-Boska komedia / K. Marłęga // Rewolucja i walka klas w «Nie-Boskiej komedii» <https://nie-boska-komedia.klp.pl/a-9468.html>
2. Ciczkowski J. Rewolucja i walka klas w «Nie-Boskiej komedii» / J. Ciczkowski [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://2l.pl/artukul-32885.html?fbclid=IwAR2JOCEg6wiJgaeN39Qt_U1y_91inYaCiFhRHpIW6piThKURtieQOfPIQW8k] 2006
3. Wizja rewolucji w «Nie-Boskiej komedii» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sciaga.pl/tekst/1068-2-wizja_rewolucji_w_nie_boskiej_komedii

Władysław Rożkow

KRESY WSCHODNIE W WARUNKACH PIERWSZEJ OKUPACJI SOWIECKIEJ 1939–1941

Mocą sowiecko-niemieckiego układu o nieagresji z 23 sierpnia 1939 roku obie strony zobowiązywały się do powstrzymania we wzajemnych stosunkach «od użycia wszelkiej przemocy, wszelkiej akcji i wszelkiego ataku»¹. Zasadniczą część układu stanowił tajny *Protokół dodatkowy* zawierający ustalenia odnośnie podziału «stref interesów» obu stron w Europie Środkowo-Wschodniej. Drugi punkt protokołu dotyczył Polski:

W razie polityczno-terytorialnej zmiany na obszarach wchodzących w skład Państwa Polskiego granica stref interesów między Niemcami i ZSRR przebiegać będzie mniej więcej wzdłuż rzek

¹ *Советско-германский договор о ненападении*, „Правда”, nr 234 (24 VIII 1939), s. 1; *Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом* w: СССР – Германия 1939. *Документы и материалы о советско-германских отношениях в апреле-сентябре 1939 г.*, oprac. Ю. Фельштинский, red. А. Серебринников, Нью-Йорк 1983, s. 61; *Podpisanie paktu nieagresji między Sowietami i Niemcami*, „Gazeta Lwowska”, nr 191 (25 IX 1939), s. 1.

Narwi, Wisły i Sanu. Kwestia, czy w obopólnym interesie pożądanе jest utrzymanie niepodległego Państwa Polskiego i jakie będą granice tego państwa, może zostać ostatecznie wyjaśniona dopiero w toku dalszego rozwoju sytuacji politycznej. W każdym wypadku oba Rządy będą rozstrzygać tę kwestię w trybie przyjaznego wzajemnego porozumienia².

31 sierpnia Wiaczesław Mołotow, komisarz ludowy spraw zagranicznych ZSRR, podczas sesji Rady Najwyższej powiedział:

Jeszcze wczoraj faszyci niemieccy w swojej polityce zagranicznej mieli wrogie nastawienie wobec Związku Radzieckiego. Tak, w dziedzinie stosunków zewnętrznych wczoraj byliśmy wrogami. Dziś jednak sytuacja się zmieniła, wrogami już nie jesteśmy³.

Niebawem po tym oświadczeniu, armia niemiecka rozpoczęła działania wojenne przeciw Polsce. Na podstawie wcześniejszych umów z ZSRR, Hitler dążył do tego aby zbrojna inwazja przeciw Polsce rozpoczęła się mniej więcej równocześnie z zachodu i ze wschodu. Jednak w tym czasie Związek Radziecki nie był jeszcze gotowy na tę akcję. Poza tym Stalin zajął stanowisko oczekiwania, starając się interweniować dopiero po upadku Polski. W ten sposób chciał obarczyć odpowiedzialnością za agresję wobec Polski wyłącznie Niemcy⁴.

Militarnym przygotowaniom Związku Radzieckiego do wkroczenia na teren Polski towarzyszyły różnego rodzaju zabiegi propagandowe, służące do dezorientacji opinii publicznej oraz skierowane zarówno do obywateli sowieckich, jak i do polskich. W odezwach i ulotkach skierowanych do szeregowych żołnierzy, użyto argumentów klasowych i wzywano do rozprawy z oficerami i

² *Секретный дополнительный протокол*, dz. cyt., w: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 62-64.

³ *О ратификации советско-германского договора о ненападении*, dz. cyt., w: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 75.

⁴ A. Głowacki, *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939-1941*, Łódź 1997, s. 22-23; *Радянський тоталітарний режим у Волинській області (вересень 1939 – червень 1941 рр.)* w: *Реабілітовані історією. Волинська область*, red. П. Тронько, t. 1, Київ-Луцьк 2010, s. 20.; W. Niewieżyń, *Tajne plany Stalina. Propaganda sowiecka w przededniu wojny z Trzecią Rzeszą 1939-1941*, tłum. J. J. Bruski, Kraków 2001, s. 80.

kapitalistami⁵. Jednocześnie z publikowaniem materiałów propagandowych przygotowywano odpowiednią kadrę dla działalności agitacyjnej wśród wojsk potencjonalnego przeciwnika oraz ludności wschodnich terenów Rzeczypospolitej. W efekcie podjętych zabiegów propagandzie sowieckiej udało się zaszczepić własnemu społeczeństwu przekonanie, że Wschodnie Kresy Rzeczypospolitej stanowią zachodnią część Ukrainy i Białorusi, natomiast odzyskanie tego terytorium stałoby się aktem sprawiedliwości dziejowej⁶.

17 września 1939 roku o godzinie 2.00, realizując swój scenariusz ekspansji, Józef Stalin oświadczył ambasadorowi Schulenbergowi, że działania Armii Czerwonej przeciwko Polsce rozpoczną się o godzinie 6.00⁷. Tuż po tym spotkaniu, do Ludowego Komisariatu Spraw Zagranicznych ZSRR wezwano ambasadora Polski, Wacława Grzybowskiego. Tam pierwszy zastępca Mołotowa, Władimir Potiomkin, zapoznał go z notą rządu sowieckiego adresowaną władzom polskim. Głosiła ona między innymi, że «Wojna niemiecko polska ujawniła wewnętrzną niezdolność państwa polskiego. Polska straciła wszystkie swoje okręgi przemysłowe i ośrodki kulturalne. Warszawa, jako stolica Polski już nie istnieje. Rząd polski uległ rozkładowi i okazuje przejawów życia. Oznacza to, że państwo polskie i jego rząd przestały istnieć. W wyniku tego, traktaty zawarte między ZSRR a Polską straciły swoją ważność. Polska, pozbawiona przywództwa, stała się dogodnym polem do wszelkiego rodzaju zdarzeń losowych i niespodzianek, które mogłyby stanowić zagrożenie dla ZSRR. Dlatego też, Rząd Sowiecki nie może pozostać obojętny na ten fakt, iż zamieszkująca terytorium Polski pokrewna ludność ukraińskiego i białoruskiego pochodzenia jest bezbronna i pozostawiona własnemu losowi. W związku z tym Rząd Sowiecki nakazał naczelnemu dowództwu Armii Czerwonej [...]

⁵ A. Głowacki, s. 18.

⁶ W. Niewieżyn, s. 82; С. Репко, *Организация пропагандистской деятельности Красной Армии в период боевых действий осенью 1939 года* w: *Журналистика. История и современность*, red. В. Сбруев, Москва 1993, s. 47-59; M. Dębowska, *Kościół katolicki na Wołyniu w warunkach okupacji 1939-1945*, Rzeszów 2008, s. 33.

⁷ *Германский посол в Москве в Министерстве Иностранных Дел Германии. Телеграмма № 372 от 17 сентября* w: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 95-96; A. Głowacki, s. 27.

przekroczyć granicę i wziąć pod swoją opiekę życie i mienie ludności Zachodniej Ukrainy i Zachodniej Białorusi. W tym samym czasie rząd radziecki zamierza podjąć wszelkie kroki, aby uratować Polaków przed nieszczęsną wojną, w której został pogrążony przez nierozsądną przywództwo polskiego i dać im możliwość prowadzenia spokojnego życia»⁸. Grzybowski odmówił przyjęcia noty, kwestionując tezę o rozpadzie Rzeczypospolitej i uzasadnienie wkroczenia Armii Czerwonej do państwa polskiego⁹.

Tymczasem wojsko sowieckie zajęło pozycje wyjściowe do ataku na Polskę. Pierwsze oddziały Armii Czerwonej uderzyły o już godzinie 3.00, natomiast o godzinie 5.00 granicę sowiecko-polską przekroczyły główne siły wojska agresora. Jednostki Korpusu Ochrony Pogranicza, wobec znacznej przewagi sił przeciwnika, nie były w stanie podjąć skutecznej obrony¹⁰. Walka na dwa fronty przekraczała możliwości armii polskiej. Władze Rzeczypospolitej wciąż liczyły na to, że zachodni sojusznicy wreszcie przystąpią do walki po stronie Polski. Nie wiedziały jednak, że w dniu 12 września 1939 roku Najwyższa Rada Wojenna Sprzymierzonych, z udziałem premierów brytyjskiego i francuskiego, uznała los Polski za przesądzony i zdecydowała, że nie będzie okazywać jej pomocy militarnej¹¹.

Po południu 17 września 1939 roku Naczelný Wódz, marszałek Edward Rydz-Śmigły, nakazał siłom polskim wycofać się do Rumunii i na Węgry. Jednocześnie polecił, aby «z bolszewikami nie walczyć, chyba że w razie natarcia z ich strony albo próby rozbiora oddziałów. Miasta, do których podejść bolszewicy, powinny z nimi pertraktować w sprawie wyjścia garnizonów do Węgier lub Rumunii»¹². Jednakże rozkaz naczelnego Wodza nie dotarł do

⁸ *Nota правительства врученная польскому послу в Москве утром 17 сентября 1939 года*, dz. cyt., w: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 96-97.

⁹ A. Głowacki, s. 27.

¹⁰ Tamże, s. 28; M. Dębowska, s. 36; Cz. Grzelak, *Kresy w czerwieni. Agresja Związku Sowieckiego na Polskę w 1939 r.*, Warszawa 1998, s. 299.

¹¹ A. Głowacki, s. 29.

¹² *Polskie Siły Zbrojne w drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., t. 1, cz. 4, Londyn 1986, s. 566-567; *Rzeczpospolita Polska czasu wojny. Rozkazy Naczelnego Wodza do*

wszystkich oddziałów, jego sens polityczny nie wszędzie był rozumiany i podzielany. Z dezorientacji Polaków skorzystało dowództwo Armii Czerwonej, głosząc, że ich wojska przybywają jako sojusznicy. 18 września 1939 roku komunikat niemiecko-sowiecki informował, że działania obu stron na terenie Polski nie są sprzeczne z układem o nieagresji z 23 sierpnia 1938 roku¹³.

Uderzające rankiem 17 września 1939 roku siły Armii Czerwonej liczyły 466 516 żołnierzy i około 5500 pancernych wozów bojowych, z czego Front Białoruski liczył 200 802 żołnierzy i około 2800 wozów bojowych, natomiast Front Ukraiński dysponował liczbą 265 714 żołnierzy i około 2700 pancernych wozów bojowych¹⁴. Jednostki Frontu Ukraińskiego już w pierwszych dniach po przekroczeniu granicy sowiecko-polskiej i pokonaniu pododdziałów Korpusu Ochrony Pogranicza, w dosyć szybkim tempie posuwały się w głąb terytorium Rzeczypospolitej. 17 września 1939 roku czołowe jednostki 6. Armii podeszły pod Tarnopol, a nocy z 18 na 19 września po nadejściu oddziału pancerno-zmotoryzowanego, Armia Czerwona okrążyła Lwów¹⁵. Dowodzący obroną Lwowa, gen. Władysław Langner, w dniu 22 września podpisał kapitulację, przekazując miasto wojsku sowieckiemu¹⁶. Nierówną walkę z agresorem podjął pułk Korpusu Ochrony Pogranicza «Sarny» pod dowództwem ppłk. Nikodema Silika. Zdając sprawę z niebezpieczeństwa okrążenia, 19 września około godziny 14.00 dowódca nakazał pododdziałom pułku opuścić swoje pozycje i miasteczko Sarny, do którego Armia

żołnierzy 1939–1945, dz. cyt., red. A.K. Kunert, Warszawa 1997, s. 43; J. Kirszak, *Edward Rydz-Śmigły – tragiczny marszałek*, „Biuletyn IPN”, nr 8-9 (2009), s. 149.

¹³ A. Głowacki, dz. cyt., s. 29.

¹⁴ Cz. Grzelak, *Możliwości obrony Kresów Wschodnich w 1939 roku przed Armią Czerwoną*, dz. cyt., w: *Europa NIEprowincjonalna. Przemiany na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej (Białoruś, Litwa, Łotwa, Ukraina, wschodnie pogranicze III Rzeczypospolitej Polskiej) w latach 1772-1999*, Warszawa-Londyn 1999, s. 928.

¹⁵ A. Knorowski, *Paragrafy niezgody. Agresja sowiecka na Polskę w 1939 r. w świetle ówczesnych norm międzynarodowego prawa wojennego*, Warszawa 2002, s. 116.

¹⁶ J. Węgiński, *Lwów pod okupacją sowiecką 1939-1941*, red. M. Sobieraj, Warszawa 1991, s. 17.

Czerwona wkroczyła rano 20 września¹⁷. W ostatnim tygodniu września 1939 roku wojska Frontu Ukraińskiego kontynuowały swój marsz do linii demarkacyjnej, staczając przy tym sporadyczne walki z jednostkami polskimi¹⁸.

Najważniejszym zadaniem Frontu Białoruskiego było opanowanie północno-wschodnich terenów Rzeczypospolitej od granicy z Łotwą i Litwą po linię rzek Prypeci i Piny. 19 września 1939 roku pod naciskiem wojska Frontu Białoruskiego padło Wilno. W późnych godzinach nocnych 21 września po zaciekłych walkach, wojsko sowieckie wkroczyło do Grodna. Najdłużej opierające się sowietom polskie miasto, zapłaciło ogromną cenę. Oprócz strat, powstałych w trakcie działań militarnych, Armia Czerwona zastosowała reakcję odwetową zarówno w stosunku do obrońców, jak i do ludności cywilnej¹⁹. W ostatnich dniach września 1939 roku doszło do zaciętych walk w rejonie Sopoćkiń oraz pod Kodziowcami, Drohiczyrzem, Szackiem, Wytycznem. Według danych sowieckich, w ciągu 12 dni działań bojowych na terenie Polski Armia Czerwona posunęła się na zachód o 250-300 km i zajęła obszar 196 tys. km², przy tym staciła 737 zabitych i 1862 rannych. W rzeczywistości jednak straty agresora były większe, chociaż nie da się dokładnie ustalić tej liczby, historycy polscy szacują straty sowieckie na 2,5-3 tys. zabitych oraz 8-10 tys. rannych²⁰.

W trakcie agresji polskiej rękach Armii Czerwonej znalazło się około 240 tys. polskich jeńców wojennych. Zarówno oddziały Armii Czerwonej, jak i organa NKWD nie były przygotowane do przyjęcia takiej liczby jeńców polskich. Władze radzieckie, zdając sprawę z problemu zapewnienia jeńcom skutecznej izolacji, zakwaterowania i wyżywienia, zdecydowały uwolnić szeregowych żołnierzy. W niewoli

¹⁷ M. Dębowska, s. 36; A. Knorowski, s. 116; H. Dąbkowski, *Polesie – moja mała ojczyzna. Wybór artykułów prasowych z lat 1989-2000*, Biały Dunajec-Ostróg 2006, s. 132.

¹⁸ A. Knorowski, s. 118.

¹⁹ Tamże, s. 118-119; Cz. Grzelak, *Wilno-Grodno-Kodziowce 1939*, Warszawa 2002, s. 128-129; M. Filipowicz, E. Sawicka, *Zbrodnie sowieckie na obrońcach Grodna 1939 r.*, „Biuletyn Historii Pogranicza”, nr 6 (2005), s. 11-27; J. Siemiński, *Grodno walczące. Wspomnienia harcerza*, Białystok 1990, s. 35-45.

²⁰ A. Głowacki, s. 32; Cz. Grzelak, *Dziennik sowieckiej agresji. Wrzesień 1939*, Warszawa 1990, s. 38-39.

zatrzymano tych osoby, które w uznaniu władz stanowiły niebezpieczeństwo dla systemu radzieckiego, przede wszystkim oficerów, policjantów i pracowników aparatu państwowego. Oficerów wojskowych osadzono w obozach specjalnych w Kozielsku i Starobielsku, natomiast policjantów – w Ostaszkowie²¹. Obozy jenieckie zlokalizowano w zniszczonych pomieszczeniach poklasztornych i sanitaryjno-wypoczynkowych, odizolowanych od okolicznej ludności²². 5 marca 1940 roku Biuro Polityczne KC WKP(b) podjęło decyzję o rozstrzelaniu polskich jeńców wojennych z obozów w Kozielsku, Starobielsku i Ostaszkowie²³. Na początku kwietnia 1940 roku rozpoczęto równoczesną, szczegółowo przygotowaną likwidację trzech obozów specjalnych: kozielskiego, staribielskiego i ostaszkowskiego. Operacja przebiegała według jednolitego planu opracowanego w centrali NKWD w Moskwie.

Już 3 kwietnia 1940 roku z obozu kozielskiego do lasu katyńskiego wywieziono pierwszą grupę oficerów. Jeńców pędzono do lasu katyńskiego, położonego w okolicach stacji Gniazdowo pod Smoleńskiem. Tam ich mordowano strzałami w potylicę. Łącznie w lesie katyńskim zabito 4410 jeńców Kozielska. Oficerów ze Starobielska, w liczbie 3739, zamordowano strzałem w kark w piwnicach więzienia wewnętrznego obwodowego Zarządu NKWD w Charkowie, a ciała zakopano na terenie parkowo-leśnym w pobliżu osiedla Piatichatki. Policjantów z obozu ostaszkowskiego, w liczbie 6314, zgładzono w budynku Zarządu NKWD go w Kalininie. Stracono także 7305 Polaków przetrzymywanych w więzieniach NKWD w zachodniej części państwa sowieckiego. Rozstrzeliwania tych więźniów przeprowadzono w więzieniach w Kijowie, Charkowie, Chersoniu i Mińsku. Łączna liczba ofiar zbrodni katyńskiej wynosi 21 768 osób²⁴.

²¹ S. Jaczyński, *Losy oficerów polskich ocalałych z zagłady na Wschodzie po wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej, czerwiec-sierpień 1941 roku*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy”, nr 13 (2012), s. 29.

²² A. Głowacki, s. 18.

²³ *Wyciąg z protokołu nr 13 posiedzeń Biura Politycznego KC WKP(b). Decyzja w sprawie wymordowania polskich jeńców wojennych i więźniów w: Katyń. Dokumenty zbrodni*, t. 2, Warszawa 1998, s. 41.

²⁴ S. Jaczyński, s.29-30.

Od początku września 1939 roku na Kresach Wschodnich rozpoczęły się wystąpienia ludności ukraińskiej i białoruskiej przeciwko Polakom. Należy zaznaczyć, iż mniejszości narodowe na tych terenach na ogół pozytywnie odebiali klęski wojsk polski w walce z siłami niemieckimi oraz wkroczenie na terytorium Rzeczypospolitej Armii Czerwonej. Brak znajomości realiów życia w Związku Radzieckim sprawił, że wśród ludności ukraińskiej, białoruskiej i żydowskiej, mieszkającej na Kresach, dominowała nadzieja na polepszenie warunków bytowania. Wrogie nastawienie do państwa polskiego wśród mniejszości narodowych, zwłaszcza ukraińskiej, dodatkowo było podsycane przez agitacyjno-propagandowe zabiegi Związku Radzieckiego²⁵. W *Odezwie dowódcy Frontu Ukraińskiego Siemiona Tymoszenki do robotników i chłopów Ukrainy Zachodniej* znalazła się zachęta, aby «bronią, kosami, widłami i siekierami bić odwiecznych swoich wrogów – polskich panów, którzy przekształcili twój kraj w wywłaszczoną kolonię». Dalej napisano: *Oni wrzucili cię w bagno, zdeptali twoją kulturę i zrobili z ciebie i twoich dzieci bydło i niewolników. Dla polskich panów i podpanków nie powinno być miejsca na ziemi Zachodniej Ukrainy*²⁶.

Jak zaznaczył K. Jasiewicz, władze sowieckie nie tylko zachęcały do mordów, lecz także traktowały sprawców «tutejszych» ze zrozumieniem i pobłażliwością. Zdarzały się przypadki, gdy prokuratura podejmowała w 1939 roku śledztwa, doprowadzając do aresztowania sprawców zbrodni. Sprawy nawet dochodziły do sądów,

²⁵ M. Dębowska, s. 37-38; R. Szawłowski, *Antypolskie wystąpienia na Kresach Wschodnich (1939-1941)*, w: *Encyklopedia „białych” plam*, t. 1, Radom 2000, s. 165-169; K. Jasiewicz, T. Strzembosz, M. Wierzbicki, *Ogólna charakterystyka okupacji sowieckiej na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939-1941*, w: *Okupacja sowiecka (1939-1941) w świetle tajnych dokumentów. Obywatele polscy na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką w latach 1939-1941*, red. T. Strzembosz, Warszawa 1996, s. 15-19; Cz. Grzelak, *Kresy w czerwieni...*, s. 218.

²⁶ *Відозва Львівського тимчасового управління до Станіславського, Тернопільського та Луцького тимчасових управлінь про утворення Комітету для організації виборів до Українських Народних Зборів*, „Вільна Україна”, nr 11 (6 X 1939), s. 1; *Відозва командуючого українським фронтом командарма I рангу Семена Тимошенка до робітників і селян Західної України*, dz. cyt., w: M. Кучерепа, В. Вісин, *Волинь: 1939-1941 рр.*, Луцьк 2005, с. 186.

jednakże do akcji włączyły się komitety partyjne, które zaleciły „inne podejście”, trzymanie się «właściwej linii partyjnej». Władze uważały, że kontynuowanie śledztw sprzeczyłoby interesom Związku Radzieckiego i kompromitowałyby organy sądowe w oczach mas pracujących²⁷.

Okupacji sowieckiej towarzyszyły masowe grabieże, dokonywane zarówno przez Armię Czerwoną, jak i kresowe chłopstwo. Niemal zawsze owe zjawisko łączyło się ze znacznymi, zbędnymi zniszczeniami obiektów mieszkalnych, produkcyjnych lub instalacji²⁸.

Przyzwolenie władz sowieckich do wystąpień przeciwko Polakom okazało się przejściowe. Już po dwóch tygodniach okupacji Kresów Wschodnich podjęto próbę zatrzymać oddolne ekscesy. W odezwie opublikowanej w gazecie „Wilna Ukraina” z dnia 5 października 1939 roku padły sformułowania, takie jak «rozwścieczeni nacjonałiści ukraińscy» oraz «bandyci nacjonalistyczni usiłujące organizować pogromy»²⁹.

28 września 1939 roku doszło do podpisania *Układu o przyjaźni i granicach między Niemcami a Związkiem Radzieckim*. Dokument ten nadał ostateczny kształt linii granicznej. W art. 2 zaznaczono, że w sprawie ustalenia granicy niemiecko-sowieckiej, obie strony układu «odeprą wszelką ingerencję państw trzecich». Kolejny artykuł dokumentu dotyczył reorganizacji administracji na zajętych terenach, natomiast art. 4 twierdził, że układ ten posłuży jako «trwały fundament rozwoju przyjaźni między obu narodami». Dokument nabrał mocy od momentu jego podpisania, jednakże podlegał procedurze ratyfikacji³⁰. Do układu dołączono trzy tajne protokoły. Jeden z protokołów wprowadzał zmianę do art. 1 *Protokołu dodatkowego* z dnia 23 sierpnia 1939 roku: obszar państwa litewskiego został uznany jako strefa wpływów ZSRR, a w zamian

²⁷ K. Jasiewicz, *Zagłada Polskich Kresów. Ziemiaństwo polskie na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką 1939-1941*, dz. cyt., Warszawa 1997, s. 85.

²⁸

²⁹ M. Dębowska, s. 38; R. Szawłowski, s. 116.

³⁰ *Германо-советский договор о дружбе и границе между СССР и Германией в: СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 107-108.

województwo lubelskie i część warszawskiego znalazły się w strefie niemieckiej³¹. Kolejny protokół dotyczył możliwości dobrowolnego przesiedlania się obywateli Rzeszy i osób niemieckiego pochodzenia ze strefy sowieckiej do niemieckiej oraz ludności ukraińskiej i białoruskiej ze strefy interesów Niemiec do ZSRR³². Ostatni protokół zobowiązywał obie strony do niedopuszczenia na swoich terenach jakichkolwiek przejawów agitacji polskiej³³.

12 października 1939 roku jednostki Armii Czerwonej wycofały się poza linię demarkacyjną, po czym otrzymały polecenie od dowództwa zbudować tam do dnia 5 listopada 1939 roku umocnienia ochronne. Nadzorowaniem zachodniej granicy zajęły się Oddziały Wojsk Ochrony Pogranicza NKWD. Wbrew hasłu rzuconemu przed wyborami do Ukraińskiego Zgromadzenia Ludowego, mówiącym o tym, że «granica pomiędzy Ukrainą Radziecką a Ukrainą Zachodnią» będzie na zawsze zniszczona, władze radzieckie utrzymywały posterunki na linii granicznej sprzed agresji 17 września 1939 roku³⁴.

Faktyczną władzę w terenie okupowanym sprawowało wojsko we współpracy z NKWD. W celu zakończenia procesu inkorporacji Kresów Wschodnich rozpoczęto tam przebudowę struktur administracyjnych, polityczno-społecznych i gospodarczych³⁵. 15 września 1939 roku Ławrientij Beria, komisarz ludowy spraw wewnętrznych ZSRR, wydał specjalną dekretywę, nakazującą NKWD Ukraińskiej i Białoruskiej SSR działać na terenie Polski «w naściślejszym kontakcie z dowództwem wojskowym». Grupom operacyjnym polecono okazywać «wydziałom politycznym armii i oddelegowanym do nich pracownikom wszelką pomoc w bezzwłocznym przejmowaniu drukarni, redakcji gazet, składów

³¹ *Конфиденциальный протокол в: СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 109.

³² *Секретный дополнительный протокол в: СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 109.

³³ *Секретный дополнительный протокол в: СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 110.

³⁴ M. Dębowska, s. 39; K. Kosek, „*Od wyzwolicieli zachowaj nas Panie*”. *Wspomnienia z Wołynia 1939-1944*, Wrocław 1997, s. 23.

³⁵ M. Dębowska, s. 38-39; Cz. Grzelak, *Kresy w czerwieni...*, s. 476-577.

papieru», a także w przygotowywaniu sowieckich publikacji³⁶. Funkcję najwyższego organu władzy na obszarze «Ukrainy Zachodniej» pełniła Rada Wojenna Frontu Ukraińskiego, na czele której stanął komandarm I rangi Siemion Timoszenko³⁷. Polskie władze państwowe zastąpiono zarządami tymczasowymi, składającymi się z wojskowych, przedstawicieli partyjnych ze Związku Radzieckiego oraz miejscowych aktywistów. Już w grudniu 1939 roku cała administracja na terenie okupowanym znalazła się rękach urzędników sowieckich³⁸.

W celu stworzenia pozorów legalności władzy radzieckiej na Kresach Wschodnich powołano specjalne Zgromadzenia Ludowe – ukraińskie i białoruskie. Zwołanie zgromadzeń miałoby *de facto* służyć formalnemu uznaniu postanowień Biura Politycznego o przyłączeniu ziem okupowanych do państwa sowieckiego³⁹. Wybory i zwołanie Zgromadzeń Ludowych wyznaczono na 22 i 26 października 1939 roku⁴⁰. Zgromadzenia Ludowe obradujące we Lwowie i w Białymstoku wystąpiły do kierownictwa partyjnego z prośbą o przyłączenie Kresów Wschodnich do ZSRR⁴¹. Mocą dekretu Prezydium Rady Najwyższej ZSRR z dnia 4 grudnia 1939 roku zatwierdzono wnioski o utworzeniu nowych obwodów Ukraińskiej SRR i Białoruskiej SRR⁴².

³⁶ W. Niewieżyń, dz. cyt., s. 87.

³⁷ A. Sudoł, *Początki sowietyzacji Kresów Wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej (jesień 1939 r.)*, Bydgoszcz 1997, s. 35.

³⁸ Tamże, s. 35-36.

³⁹ M. Dębowska, s. 38-39.

⁴⁰ *Постанова Військової Ради Українського фронту про день виборів до Народних Зборів та день скликання Народних Зборів Західної України*, „Червоний Прапор”, nr 6 (10 X 1939), s. 1; *Постанова Військової Ради Українського фронту про затвердження „Положення про вибори до Українських Народних Зборів Західної України”*, „Червоний Прапор”, nr 6 (10 X 1939), s. 1.

⁴¹ *Декларація Українських Народних Зборів про встановлення радянської влади в Західній Україні*, „Комуніст”, nr 248 (28 X 1939), s. 1; *Декларація Українських Народних Зборів про прийняття Західної України до складу Союзу Радянських Соціалістичних Республік і включення її до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки*, „Комуніст”, nr 248 (28 X 1939), s. 1.

⁴² A. Sudoł, s. 385-386.

Przyłączeniu wschodnich obszarów Rzeczypospolitej do ZSRR towarzyszył proces wprowadzania ustawodawstwa sowieckiego. Od 21 grudnia 1939 roku jedynym środkiem płatniczym na Kresach Wschodnich stał się rubel, który w porównaniu do złotego miał znacznie mniejszą wartość nabywczą. Decyzją władz radzieckich wartość obu walut – rubla i złotego została zrównana. A więc wymiana waluty polskiej na sowiecką odbywała się w proporcji 1:1 i wiązała się z poważnymi stratami materialnymi ludności kresowej⁴³.

Już od początku 1940 roku władze radzieckie zaczęły propagowanie kolektywizacji ziemi drogą stopniowej likwidacji gospodarstw indywidualnych. Małe i średnie majątki ziemskie, osadnicze, kościelne przekształcane były w kolchozy (gospodarstwa kolektywne), natomiast na bazie większych majątków powstawały sowchozy czyli gospodarstwa państwowe. W okresie lat 1940-1941 na zachodnich obszarach USRR powstało co najmniej 38 sowchozów⁴⁴.

Jednym z najistotniejszych elementów procesu stanowienia władzy radzieckiej na Kresach Wschodnich stał się terror wobec osób kontestujących nowe ustalenia. Represje o podłożu politycznym dotknęły wszystkie narodowości i grupy społeczne na terenie okupowanym. Najbardziej jednak ucierpieli Polacy, którzy już niedługo po przyłączeniu wschodnich terenów Rzeczypospolitej do ZSRR, doświadczyli aresztowań, wysiedleń, deportacji i innych form represji. W celu nadzorowania ludności kresowej, 30 grudnia 1939 roku Rada Komisarzy Ludowych ZSRR przyjęła uchwałę o wprowadzeniu paszportyzacji na zachodnim obszarze państwa sowieckiego. Władze radzieckie narzucały przyjęcie obywatelstwa ZSRR zarówno obywatelom polskim, mieszkającym na Kresach Wschodnich, jak też uchodźcom ze strefy niemieckiej. Paszport sowiecki uznano za jedyny ważny dowód tożsamości. Wymagano go przy zameldowaniu, przy podejmowaniu pracy oraz na rządanie władz administracyjnych i milicji. Warunkiem koniecznym do otrzymania paszportu było podpisanie zobowiązania lojalności wobec władz radzieckich. Samże proces paszportyzacji spotkał się z silnym oporem

⁴³ A. Głowacki, s. 142-151.

⁴⁴ M. Wierzbicki, *Zmiany społeczne i gospodarcze wsi kresowej w latach 1939-1953* w: *Tygiel narodów. Stosunki społeczne i etniczne na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej 1939-1953*, red. K. Jasiewicz, Warszawa 2002, s. 105-108.

i niechęcią ludności kresowej, która traktowała przyjęcie obywatelstwa ZSRR jako zdradę ojczyzny⁴⁵. Należy także zaznaczyć, iż w dniu 23 kwietnia 1940 roku Komitet Wykonawczy obwodu wołyńskiego, w celu pozyskania danych o mieszkańcach tego obszaru, przyjął dekret o rejestracji cywilnej, mocą którego wszystkie księgi metrykalne podlegały konfiskowaniu i przekazaniu do Urzędu Stanu Cywilnego w Łucku⁴⁶.

W dniu 10 września 1940 roku ludność Kresów Wschodnich została objęta nowymi przepisami paszportowymi. Od tego momentu obowiązywało od razu trzy rodzaje paszportów: bezterminowe, 5-letnie oraz tymczasowe karty identyfikacyjne⁴⁷. Po prowadzeniu tych norm, osoba bez paszportu skazana była na deportację. Skutkiem paszportyzacji było ograniczenie swobody przemieszczania się mieszkańców, co z pewnością skomplikowało działalność konspiracyjną⁴⁸.

Wraz z przyłączeniem Kresów Wschodnich do państwa sowieckiego rozpoczęły się masowe aresztowania wśród polskiej ludności kresowej. Zgodnie ze sprawozdaniami NKWD w zachodnich obwodach Ukraińskiej SRR i Białoruskiej SRR od września 1939 roku do czerwca 1941 pod zarzutem „przestępstw kontrrewolucyjnych” aresztowano 108 tys. osób. Jeżeli do tej liczby dodać także aresztowanych od lipca 1940 roku na Litwie, szacunkowo otrzymamy około 110 tys. osób. Z liczby 110 tys. osób aresztowanych co najmniej 1200 osób, natomiast jeszcze 7305 osób rozstrzelano bez sądu – na mocy decyzji Biura Politycznego WKP(b) z dnia 5 marca 1940 roku. Około 10 tys. osób zostało rozstrzelanych w pierwszym tygodniu okupacji niemieckiej, w trakcie ewakuacji więźniów skazano na karę śmierci⁴⁹.

⁴⁵ M. Dębowska, s. 45-46; A. Sudoł, s. 224; *Радянський тоталітарний режим у Волинській області...*, s. 28.

⁴⁶ Archiwum Państwowe Obwodu Wołyńskiego, *О регистрації актів громадянського стану*, 23 IV 1940, k. 63, fund. P-6, op. 1, spr. 1.

⁴⁷ A. Głowacki, s. 82-83.

⁴⁸ M. Dębowska, dz. cyt., s. 47.

⁴⁹ A. Gurjanow, Sowieckie represje wobec Polaków i obywateli polskich w latach 1936-1956 w świetle danych sowieckich w: *Europa NIEprowincjonalna...*, s. 977-978.

W celu wyeliminowania polskiej elity społecznej władze sowieckie przeprowadziły w latach 1940-1941 na Kresach cztery masowe deportacje⁵⁰. Pierwszą deportację mieszkańców z zachodniego pogranicza państwa sowieckiego przeprowadzono 10 lutego 1940 roku, na mocy uchwały Rady Komisarzy Ludowych ZSRR z dnia 5 grudnia 1939 roku. Objęła ona całe rodziny osadników wojskowych i cywilnych oraz służby leśnej⁵¹. Instrukcja z dnia 29 grudnia 1939 roku „*O porządku przesiedlenia osadników z zachodnich obwodów Ukrainy i Białorusi*” podpisana przez Berię przywidywała, że ludność, którą owa deportacja obejmie, zostanie wyekspediowana do pracy przy wyrębie lasów⁵². W ramach pierwszej deportacji z obwodu wołyńskiego wysiedlono 1613 rodzin, 8858 osób, rowieńskiego – 1510 rodziny, 7795 osób⁵³, drohobyczskiego – 1990 rodzin, 10 593 osoby⁵⁴, lwowskiego – 4029 rodzin, 20 966 osób⁵⁵. Z całego obszaru Kresów Wschodnich w lutym 1940 roku deportowano 139-141 tys. osób⁵⁶. Pod względem narodowościowym większość wysiedlonych stanowili Polacy (81,7%), następnie Ukraińcy (8,8%) i Białorusini (8,1%)⁵⁷. Deportowanych rozsielono w siedemnastu obwodach, krajach, republikach autonomicznych RFSRR oraz w Kazachstanie, przy tym największe skupiska osób przesiedlonych

⁵⁰ S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, *Represje sowieckie wobec Polaków i obywateli polskich*, Warszawa 2000, s. 13.

⁵¹ *Постанова Ради народних комісарів СРСР про на сильницьку депортацію населення із західних областей України і Білорусії* w: *Літопис нескореної України. Документи, матеріали, спогади*, red. Я. Лялька, t. 1, Львів 1993, s. 26; M. Dębowska, s. 47.

⁵² *Інструкція Наркомату внутрішніх справ СРСР про депортацію населення західних областей України і Білорусії* w: *Літопис нескореної України...*, s. 27.

⁵³ M. Dębowska, s. 47.

⁵⁴ *Доповідна записка Управління НКВС у Дрогобицькій області наркомату внутрішніх справ УРСР про завершення операції виселення родин осадників і лісників* w: *Реабілітовані історією. Львівська область*, red. П. Тронько, t. 1, Київ-Львів 2009, s. 76-78.

⁵⁵ *Докладная записка о результатах операции по выселению осадников и лесников государственных и помещичьих лесов из Львовской области* w: *Реабілітовані історією. Львівська область*, s. 80-81.

⁵⁶ S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 14.

⁵⁷ S. Ciesielski, G. Hryciuk, A. Srebrakowski, *Masowe deportacje radzieckie w okresie II wojny światowej*, Wrocław 1994, s. 46.

znajdowały się w obwodach: archangielskim, swierdłowskim, mołotowskim i irkuckim⁵⁸.

Na podstawie uchwały z dnia 2 marca 1940 roku władze radzieckie zamierzały przeprowadzić na Kresach Wschodnich kilka operacji represyjnych. Planowało wysiedlić z tego terenu do Kazachskiej SRR członków rodziny oficerów Wojska Polskiego, policjantów, osób represjonowanych oraz uchodźców ze strefy niemieckiej. Celem tych zabiegów było pozbycie się elementu polskiego i zyskać mieszkania dla urzędników cywilnych i wojskowych napływających do zachodniego pogranicza z głębi państwa sowieckiego. Operację z przesiedlenia rozpoczęto 13 kwietnia 1940 roku, odjęła ona około 61 tys. osób. Deportowanych skierowano do obwodów: aktiubińskim, akmołińskim, kustanajskim, pawłodarskim, semipałatyńskim i północnokazachstańskim. Więszość przesiedlonych zatrudniono w kołchozach (58%), pozostałe osoby trafiły do sowchozów i osiedli robotniczych różnych przedsiębiorstw przemysłowych. Do Kazachstanu zesłano przeważnie kobiety, dzieci, osób w podeszłym wieku, pochodzących z mist i nie przystosowanych warunków pracy w gospodarstwach rolnych oraz życia w surowym klimacie. Oprócz dominujących liczebnie Polaków w ramach deportacji kwietniowej z Kresów Wschodnich wysiedlano także Żydów, Ukraińców i Białorusinów⁵⁹.

2 marca 1940 roku zapadła też decyzja o przesiedleniu do północnych terenów ZSRR uchodźców (bieżeńców), którzy się wyrazili chęć wyjazdu do strefy niemieckiej i nie otrzymali zgody rządu Niemiec w terminie miesięcznym. Operacja została ostatecznie przeprowadzona dopiero pod koniec czerwca 1940 roku. Zgodnie z dokumentami NKWD deportacja czerwcową objęła 77710 osób⁶⁰. Wśród deportowanych 84,6% stanowili Żydzi, 11% – Polacy, 2,3% – Ukraińcy, 0,2% – Białorusini. Bieżeńców osiedlono w czernastu

⁵⁸ S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 14.

⁵⁹ A. Gurjanow, *Cztery deportacje 1940-41*, „Karta” nr 12 (1994), s. 114-136; S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 14.

⁶⁰ *Довідка Наркомату внутрішніх справ Союзу РСР про підсумки операції щодо виселення біженців із західних областей України і Білорусії в: Реабілітовані історією. Львівська область...*, s. 92.

obwodach, krajach i republikach⁶¹. Największe skupiska przesiedlonych znajdowały się w obwodach: nowosybirskim, archangielskim oraz w Republice Komi. Liczne grupy bieżących skoncentrowane były w obwodach: swierdłowskim, worogorockim, Maryjskiej ASRR.

Republika, kraj, obwód	Liczba rodzin	Liczba osób
Kraj Ałtajski	1115	4085
Obwód archangielski	4016	12309
Obwód wołogorocki	1599	4816
Obwód irkucki	547	2370
Obwód gorkowski	292	901
Komi ASRR	2778	9035
Kraj Krasnojarski	398	1459
Maryjska ASRR	2020	5831
Obwód mołotowski	523	1542
Obwód nowosybirski	6921	21840
Obwód omski	500	1278
Obwód swierdłowski	2728	8186
Obwód czelabiński	203	583
Jakucka ASRR	1211	3523
Razem:	24772	77710

Roziśiedlenie uchodźców z Kresów Wschodnich latem 1940 roku⁶²

Czwarta z kolei masowa deportacja ludności z zachodniej części państwa sowieckiego odbyła się późną wiosną 1941 roku. W dniu 14 maja 1941 roku Komitet Centralny władze radzieckie odjęły decyzje o «oczyszczeniu» terenów inkorporowanych do ZSRR w latach 1939-1940⁶³. Mocą dekrety NKWD przesiedleniu podlegali «aktywni członkowie organizacji kontrewolucyjnych i członkowie ich rodzin, byli zandarmi, strażnicy, kadra kierownicza policji, więziennictwa i szeregowi policjanci, strażnicy więzienni przy stwierdzeniu materiałów kompromitujących, byli wielcy obszarnicy, handlowcy [...] i wysocy urzędnicy byłych rządów burżuazyjnych wraz z członkami rodzin, byli oficerowie, wobec których są materiały kompromitujące, członkowie rodzin uczestników organizacji kontrewolucyjnych, skazanych na karę śmierci oraz ukrywywających

⁶¹ S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 15.

⁶² Довідка Наркомату внутрішніх справ..., s. 92.

⁶³ M. Dębowska, s. 51; S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 15.

się i zakonspirowanych, osoby przybyłe w ramach repatriacji z Niemiec oraz osoby, które wyjeżdżały do Niemiec przy stwierdzeniu materiałów kompromitujących, uchodźcy z całej Polski, którzy odmówili przyjęcia obywatelstwa sowieckiego, elementy kryminalne nadal uprawiające przestępczy proceder oraz prostytutki zarejestrowane w policji, uprawiające dotychczasowy proceder»⁶⁴.

Operacja z przesiedlenia przeprowadzana była w kilku etapach. W dniu 22 maja 1941 roku rozpoczęto deportację z Zachodniej Ukrainy. Przesiedlonych wywieziono do obwodów: nowosybirskiego, omskiego, południowokazachstańskiego oraz do Kraju Krasnojarskiego. Według danych z dokumentów NKWD, z zachodniej części Ukraińskiej SRR wysiedlono 11093 osoby. W nocy z 12 na 13 czerwca 1941 roku władze radzieckie przerwały deportacje w Mołdawii, a dnia następnego na Litwie, Łotwie i w Estonii. W nocy z 19 na 20 czerwca 1941 roku deportację odjęły zachodnią część Białoruskiej SRR, wysiedlono wówczas stamtąd około 21 tys. osób. Wybuch wojny niemiecko-sowieckiej 22 czerwca 1941 roku znacząco utrudnił realizację deportacji, jednocześnie spowodował straty wśród wywożonej ludności. Część wysiedlonych w głąb państwa radzieckiego w latach 1939–1941 znalazła się w armii polskiej dowodzonej przez generała Władysława Andersa. Stało się to możliwe po podpisaniu układu Sikorski-Majski 30 lipca 1941 roku⁶⁵. Szacuje się, iż w ramach czterech deportacji przeprowadzonych w zachodnim obszarze państwa radzieckiego w latach 1939-1941 przesiedleniom podległo co najmniej 327 tys. obywateli polskich⁶⁶.

Historia Kresów Wschodnich w latach 1939-1941 jest niezwykle trudna. Jest ona na trwałe wpisana do świadomości narodu polskiego. Okupację radziecką często się nazywa «nożem z plecy» Polaków lub czwartym rozbiorem Polski. Była ona moralnym ciosem dla walczącego narodu polskiego, a jednocześnie oznaczała złamanie przez sowieckiego agresora szeregu zobowiązań wobec Rzeczypospolitej. Po przyłączeniu Kresów Wschodnich do ZSRR, władze komunistyczne postanowiły jak najszybciej sowietyzować ten

⁶⁴ N. F. Bugaj, *Specjalna Teczka Stalina. Deportacje i reemigracja Polaków*, dz. cyt., „Zeszyty Historyczne”, nr 107 (1993), s. 76-151.

⁶⁵ M. Dębowska, s. 51; P. Żaron, *Armia Andersa*, Toruń 200, s. 58-61.

⁶⁶ S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, s. 16.

teren. Owa sowietyzacja przebiegała w sposób gwałtowny, towarzyszyły jej terror i prześladowania. Mimo, że obecnie ujawnia się coraz więcej dokumentów z archiwów postsowieckich temat represji sowieckich ma jeszcze dużo «białych plam», co stanowi wyzwanie współczesnym historykom.

Bibliografia

1. Źródła

Archiwum Państwowe Obwodu Wołyńskiego, *O регистрациии актов гражданского состояния*, 23 IV 1940, k. 63, fund. P-6, op. 1, spr. 1.

Kosek K., „*Od wyzwolicieli zachowaj nas Panie*”. *Wspomnienia z Wołynia 19939-1944*, Wrocław 1997

Siemiński J., *Grodno walczące. Wspomnienia harcerza*, Białystok 1990.

Wyciąg z protokołu nr 13 posiedzeń Biura Politycznego KC WKP(b). Decyzja w sprawie wymordowania polskich jeńców wojennych i więźniów w: Katyń. Dokumenty zbrodni, t. 2, Warszawa 1998, s. 41.

Відозва Львівського тимчасового управління до Станіславського, Тернопільського та Луцького тимчасових управлінь про утворення Комітету для організації виборів до Українських Народних Зборів, „Вільна Україна”, nr 11 (6 X 1939), s. 1.

Відозва командуючого українським фронтом командарма I рангу Семена Тимошенка до робітників і селян Західної України w: М. Кучерепа, В. Вісин, Волинь: 1939-1941 pp., Луцьк 2005, s. 186.

Германский посол в Москве в Министерство Иностранных Дел Германии. Телеграмма № 372 от 17 сентября w: СССР – Германия 1939. Документы и материалы о советско-германских отношениях в апреле-сентябре 1939 г., оргас. Ю. Фельштинский, ред. А. Серебринников, Нью-Йорк 1983, s. 95–96.

Германо-советский договор о дружбе и границе между СССР и Германией w: СССР – Германия 1939. Документы и материалы..., s. 107-108.

Конфиденциальный протокол w: СССР – Германия 1939. Документы и материалы..., s. 109

Декларація Українських Народних Зборів про встановлення радянської влади в Західній Україні, „Комуніст”, nr 248 (28 X 1939), s. 1.

Декларація Українських Народних Зборів про прийняття Західної України до складу Союзу Радянських Соціалістичних Республік і включення її до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки, „Комуніст”, nr 248 (28 X 1939), s. 1.

Довідка Наркомату внутрішніх справ Союзу РСР про підсумки операції щодо виселення біженців із західних областей України і Білорусії в: *Реабілітовані історією. Львівська область...*, s. 92.

Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом в СССР – Германия 1939. Документы и материалы..., s. 61

Докладная записка о результатах операции по выселению осадников и лесников государственных и помещичьих лесов из Львовской области в: *Реабілітовані історією. Львівська область*, s. 80-81.

Доповідна записка Управління НКВС у Дрогобицькій області наркомату внутрішніх справ УРСР про завершення операції виселення родин осадників і лісників в: *Реабілітовані історією. Львівська область*, ред. П. Тронько, т. 1, Київ-Львів 2009, s. 76-78.

Інструкція Наркомату внутрішніх справ СРСР про депортацію населення західних областей України і Білорусії в: *Літопис нескореної України...*, s. 27.

Нота правительства врученая польскому послу в Москве утром 17 сентября 1939 года в: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 96-97.

О ратификации советско-германского договора о ненападении, в: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 75.

Постанова Військової Ради Українського фронту про день виборів до Народних Зборів та день скликання Народних Зборів Західної України, „Червоний Прапор”, nr 6 (10 X 1939), s. 1.

Постанова Військової Ради Українського фронту про затвердження „Положення про вибори до Українських Народних Зборів Західної України”, „Червоний Прапор”, nr 6 (10 X 1939), s. 1.

Постанова Ради народних комісарів СРСР про на сильницьку депортацію населення із західних областей України і Білорусії в: *Літопис нескореної України. Документи, матеріали, спогади*, ред. Я. Лялька, т. 1, Львів 1993, s. 26.

Секретный дополнительный протокол в: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 62-64.

Советско-германский договор о ненападении, „Правда”, nr 234 (24 VIII 1939), s. 1.

Podpisanie paktu nieagresji między Sowietami i Niemcami, „Gazeta Lwowska”, nr 191 (25 IX 1939), s. 1.

Секретный дополнительный протокол в: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 109.

Секретный дополнительный протокол в: *СССР – Германия 1939. Документы и материалы...*, s. 110.

2.Opracowania

Dębowska M., *Kościół katolicki na Wołyniu w warunkach okupacji 1939-1945*, Rzeszów 2008.

Głowacki A., *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939-1941*, Łódź 1997, s. 22-23.

Радянський тоталітарний режим у Волинській області (вересень 1939 – червень 1941 рр.) w: *Реабілітовані історією. Волинська область*, red. П. Тронько, t. 1, Київ-Луцьк 2010, s. 20-50

Bugaj N. F., *Specjalna Teczka Stalina. Deportacje i reemigracja Polaków*, „Zeszyły Historyczne”, nr 107 (1993), s. 76-151.

Ciesielski S., Hryciuk G., Srebrakowski A., *Masowe deportacje radzieckie w okresie II wojny światowej*, Wrocław 1994.

Ciesielski S., Materski W., Paczkowski A., *Represje sowieckie wobec Polaków i obywateli polskich*, Warszawa 2000.

Dąbkowski H., *Polesie – moja mała ojczyzna. Wybór artykułów prasowych z lat 1989-2000*, Biały Dunajec-Ostróg 2006.

Grzelak Cz., *Dziennik sowieckiej agresji. Wrzesień 1939*, Warszawa 1990.

Grzelak Cz., *Kresy w czerwieni. Agresja Związku Sowieckiego na Polskę w 1939 r.*, Warszawa 1998.

Grzelak Cz., *Możliwości obrony Kresów Wschodnich w 1939 roku przed Armią Czerwoną* w: *Europa NIEprowincjonalna. Przemiany na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej (Białoruś, Litwa, Łotwa, Ukraina, wschodnie pogranicze III Rzeczypospolitej Polskiej) w latach 1772-1999*, Warszawa-Londyn 1999, s. 923-932.

Grzelak Cz., *Wilno-Grodno-Kodziowce 1939*, Warszawa 2002, s. 128-129.

Gurjanow A., *Cztery deportacje 1940-41*, „Karta” nr 12 (1994), s. 114-136.

Gurjanow A., *Sowieckie represje wobec Polaków i obywateli polskich w latach 1936-1956 w swietle danych sowieckich* w: *Europa NIEprowincjonalna...*, s. 972-982.

Filipowicz M., Sawicka E., *Zbrodnie sowieckie na obrońcach Grodna 1939 r.*, „Biuletyn Historii Pogranicza”, nr 6 (2005), s. 11-27.

Jaczyński S., *Losy oficerów polskich ocalałych z zagłady na Wschodzie po wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej, czerwiec-sierpień 1941 roku*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy”, nr 13 (2012), s. 29-60

Jasiewicz K., Strzembosz T., Wierzbicki M., *Ogólna charakterystyka okupacji sowieckiej na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939-1941*, w: *Okupacja sowiecka (1939-1941) w swietle tajnych dokumentów. Obywatele polscy na kresach północnocno-wschodnich II*

Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką w latach 1939-1941, red. T. Strzembosz, Warszawa 1996, s. 15-19.

Jasiewicz K., *Zagłada Polskich Kresów. Ziemiaństwo polskie na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką 1939-1941*, Warszawa 1997.

Kirszak J., *Edward Rydz-Śmigły – tragiczny marszałek*, „Biuletyn IPN”, nr 8-9 (2009), s. 143-151.

Knorowski A., *Paragrafy niezgody. Agresja sowiecka na Polskę w 1939 r. w świetle ówczesnych norm międzynarodowego prawa wojennego*, Warszawa 2002

Niewieźyn W., *Tajne plany Stalina. Propaganda sowiecka w przededniu wojny z Trzecią Rzeszą 1939-1941*, tłum. J. J. Bruski, Kraków 2001.

Polskie Siły Zbrojne w drugiej wojnie światowej, t. 1, cz. 4, Londyn 1986

Репко С., *Организация пропагандистской деятельности Красной Армии в период боевых действий осенью 1939 года* w: *Журналистика. История и современность*, red. В. Сбруев, Москва 1993, s. 47-59.

Rzeczpospolita Polska czasu wojny. Rozkazy Naczelnego Wodza do żołnierzy 1939–1945, red. A.K. Kunert, Warszawa 1997.

Węgierski J., *Lwów pod okupacją sowiecką 1939-1941*, red. M. Sobieraj, Warszawa 1991.

Wierzbiński M., *Zmiany społeczne i gospodarcze wsi kresowej w latach 1939-1953 w: Tygiel narodów. Stosunki społeczne i etniczne na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej 1939-1953*, red. K. Jasiewicz, Warszawa 2002, s. 95-144.

Sudoł A., *Początki sowietyzacji Kresów Wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej (jesień 1939 r.)*, Bydgoszcz 1997.

Szawłowski R., *Antypolskie wystąpienia na Kresach Wschodnich (1939-1941)*, w: *Encyklopedia „białych” plam*, t. 1, Radom 2000, s. 165-169.

Alina Staruch

ZABORY I POWSTANIA TRUDNA DROGA DO NIEPODLEGŁOŚCI

Kiedy każdy z nas słyszy słowo «powstanie», to co przede wszystkim ma na myśli? Myślę, że pierwszy obraz, który pojawia się w naszej pamięci, to Powstanie Styczniowe, lub Powstanie Kościuszkowskie. Jednak co tak naprawdę wiemy o tych trudnych wydarzeniach, oprócz tego, czego uczono nas w szkole?

Czy rozumiemy cierpienie narodu polskiego podczas trzech rozbiorów Polski? W danym artykule będzie więc mowa o tych tragicznych wydarzeniach.

Rozbiory

Rozbiory Rzeczypospolitej Polskiej to trzy podziały terytorium Rzeczypospolitej Polskiej dokonane przez Prusy, Rosję i Austrię pod koniec XVIII w. Od 1732 istniało porozumienie między siąsiadującymi z Rzeczypospolitą Polską mocarstwami, mającymi na celu ingerencję w jej sprawy wewnętrzne.

W 1772 mocarstwa dokonały z inicjatywy Prus **pierwszego rozbioru** Polski. Prusy zagarnęły Warmię, województwo pomorskie, malborskie i chełmińskie oraz pas ziem nad Notecią i Gopłem, razem ok. 36 tys.km².

Austria zagarnęła część województw krakowskich i sandomierskich, województwo ruskie i część bełskiego oraz skrawki województwa wołyńskiego, podolskiego, lubelskiego i ziemi chełmskiej, razem ok.83 tys. km².

Rosja pochłonęła część województwa połockiego, województwo witebskie, mściławskie i pd.-wsch. Część mińskiego, razem ok.92 tys.km².

Drugiego rozbioru dokonały Prusy i Rosja w 1793; był on reakcją na próby wyłamania się Polski spod obcej przemocy, przeprowadzenia reform wewnętrznych. Mocarstwa ościenne nie chciały dopuścić do wzmocnienia państwa polskiego, a ich interwencję ułatwiła niechęć do reform znacznej części magnatów i ich powiązania z dworami tych państw.

W wyniku drugiego rozbioru *Prusy* zajęły Gdańsk i Toruń, województwo poznańskie, gnieźnieńskie, kaliskie, sieradzkie, łeczyckie, brzeskokujawskie, płockie, ziemię dobrzyńską, część woj. rawskiego i inowrocławskiego, razem ok. 55 tys.km².

Rosja – ziemie ukraińskie, tzn. Podole, wschodnią część Wołynia i ziemie białoruskie, woj. kijowskie, braclawskie, część podolskiego, wołyńskiego, brzesko-litewskie i mińskie, razem ok. 250 tys.km². Po nieudanej próbie odzyskania niepodległości, (jaką było powstanie kościuszkowskie 1794 r.), trzy mocarstwa dokonały w 1795 **trzeciego rozbioru**, likwidując państwo polskie.

Austria zajęła Kraków i ziemie między Pilicą, Wisłą i Bugiem, z wyjątkiem terenu na wschód od Warszawy, ok.47 tys. km².

Prusy zaś tereny po Pilicę, Bug i Niemen, razem ok. 55 tys. km².

Rosja – tereny litewskie, ukraińskie i resztę Wołynia, razem ok. 120 tys. km².

Rozbiory Polski były wyraźnym przejawem ekspansjonistycznej polityki mocarstw na kontynencie europejskim w XVIII w. W wyniku porozumienia sąsiadów, w którym dominującą rolę odgrywała Rosja, zostało zlikwidowane na okres ponad 100 lat państwo o wielowiekowych dziejach i bogatej kulturze narodowej. Rozbiory, cementując przymierze państw zaborczych, zainteresowanych w utrzymaniu nabytków terytorialnych, przyczyniły się do powstania trwałego bloku państw, który ciążył na życiu politycznym Europy w XIX w., toteż programy walki przeciw europejskiemu systemowi politycznemu wysuwały hasło przywrócenia niepodległości Polski, której polityczny ruch niepodległościowy był ściśle związany z międzynarodowym ruchem wolnościowym.

Zabór rosyjski (1772–1918). «Rosyjska Polska» to nazwa, która nie pojawiła się ani w rosyjskich, ani w polskich podręcznikach historii. Jako określenie terytoriów byłej Rzeczypospolitej Polski i Litwy, przyłączonych do cesarstwa rosyjskiego.

W oczach rosyjskich urzędników «Polska» przestała istnieć. Była swego rodzaju historyczną abberacją, która przez osiemset lat swego istnienia zdołała jakimś sposobem sprowadzić naród z dróg prawdziwej lojalności i o której najlepiej byłoby zapomnieć. Ale w umysłach Polaków to właśnie «Polska» pozostała rzeczywistością, podczas gdy «Rosja» jawiła się im jako «rzeczywistość» obca i narzucona. Dla patriotów Polska była polską. Nazwa «rosyjska Polska» była dla nich wewnętrzną sprzecznością – podobnie jak «irlandzka Anglia», «francuskie Niemcy», czy «chińska Rosja». Kiedy była im potrzebna etykieta to mówili o zaborze rosyjskim.

Rosyjska władza w odniesieniu do polskich poddanych uznawała za pożądane takie proste cele: ostateczną asymilację, integrację, konfirmizm i normalizację. Ich polityka zmierzała do przekształcenia Polaków w «prawdziwych chrześcijan, lojalnych obywateli i dobrych Rosjan», a różnice dotyczyły jedynie tempa, taktyki i metod. Wszyscy opowiadali się za programem «wiary, tronu i ojczyzny».

Kościół nie indetyfikowano w pełni z państwem. Jednak później, w wiekach XVII i XVIII, gdy państwo wchłaniało ogromne

społeczności nierosyjskie i nieprawosławne, świadomie przekształcono go w departament stanu i używano jako agentury politycznego przymysłu. Religię, która tradycyjnie kładła nacisk na cnoty spokoju, kontemplacji i tolerancji, systemstycznie wypaczano i wykorzystywano w dążeniu do społecznej jednolitości i nietolerancji.

Polskim prowincjom cesarstwa autokracja przyniosła zmiany w życiu politycznym. Zniosła wszystkie tradycyjnie demokratyczne instytucje dawnej Rzeczypospolitej. Wprowadziła machinę scentralizowanej administracji. Województwa zastąpiono siecią gubernii. Dokonała reformy aparatu urzędniczego. Sprowadziła zmianę najistotniejszą: zmianę stosunków między państwem a jednostką.

Ludzi zachęcano do myślenia zbiorowego, do demaskowania i odrzucania wszelkich elementów samowoli. Język rosyjski został szybko wyniesiony do roli kamienia probierczego narodowości. Nawiązywano rosyjski stereotyp niewdzięcznego, niepoprawnego i anarchicznego Polaka. Nic jednak nie jątrzyło tak bardzo, jak przymus używania języka rosyjskiego. Polscy nauczycieli musieli po rosyjsku uczyć polskie dzieci języka polskiego, w myśl oficjalnie obowiązującego mitu, że język polski jest „językiem obcym”. Trudno jest wytłumaczyć, tym kto nigdy nie doświadczył życia w podobnych warunkach, czym właściwie była Rosja dla owych zmęczonych pokoleń Polaków.

Zabór pruski (1772–1918). Podobnie jak termin «rosyjska Polska», nazwa «pruska Polska» nie miała ustalonego znaczenia. W oficjalnym języku na ogół obejmowano nią jeden tylko obszar: Wielkie Księstwo Poznańskie.

Na przestrzeni całego okresu nowożytnego Królestwo Pruskie podlegało nieustającym przeobrażeniom. Doświadczyło kilku zasadniczych zmian, dotyczących zarówno podstawy terytorialnej, jak i ustroju konstytucyjnego.

W odrębnie zmieniających się ram Królestwa Pruskiego element polski nie znajdował żadnych możliwości stałej egzystencji. W roku 1800, kiedy Warszawa leżała w Prusach, Polacy stanowili ponad 40 % ogółu ludności. Według terminologii niemieckiej, nowożytne Prusy miały charakter *Obrigkeitsstaat*, czyli «państwa autorytarystycznego». Pruski autorytaryzm był więc pod kilkoma istotnymi względami bardzo podobny do rosyjskiej autokracji.

Podczas, gdy armia rosyjska stosowała metody brutalnego przymusu, tak wobec ludności cywilnej, jak i przeciw własnym żołnierzom, Prusacy pielęgnowali w sobie szczerą entuzjastkę dla ludzi noszących mundury. Pod wpływem napoleońskiej Francji, Scharnhorst i Gneisenau zarzucił metody przymusowego wcielania do wojska oraz brutalną dyscyplinę wcześniejszych okresów. Armia i administracja pruska opierały się na ukształtowanej przez tradycję kasty arystokratów służby państwowej. Pod wieloma względami życie w Prusach różniło się jednak od życia w sąsiednich cesarstwach. Bo państwo pruskie stanowiło Reichstaat- wspólnotę polityczną, działającą w ramach prawa.

Tak więc, podczas gdy w Rosji Polacy rozpoznawali ucisk w irracjonalnych i samowolnych kapryśkach władz carskich, w Prusach napotykali nań w postaci dającej się w pełni przewidzieć pedanterii drobnych urzędników wspieranych literą i majestatem prawa. Zasad tolerancji religijnej na ogół przestrzegano. Chociaż nie jest niczym niewłaściwym mówić o protestantyzmie jako o religii panującej, zwłaszcza po utworzeniu w 1817 r. Kościoła Narodowego, konfirmizm religijny nie stanowił zasadniczego kryterium awansu społecznego czy politycznego. W Prusach istniała stara tradycja sprawowania władzy nad społeczeństwem z pozycji ojca opiekującego się swymi dziećmi. Życie kulturalne było bardzo rozwinięte. W epoce rewolucyjnej ożywił bezprecedensowy wybuch wspaniałych osiągnięć w dziedzinie literatury i filozofii. Ze wnętrza kraju i spoza jego granic przyciągały Prusy ludzi utalentowanych i ambitnych. Od samego początku przemysł i urbanizacja skupiały się w rękach niemieckich – nawet w prowincjach polskich. Ugrupowania i stronnictwa polityczne powstające w wyniku przemian gospodarczych i społecznych także znajdowały się w rękach niemieckich. Zarówno socjalizm w ogóle, jak i ruch związkowy w szczególności miały charakter ogólnoniemiecki. Prawa Polaków do autonomii w obrębie Królestwa Pruskiego zostały troskliwie obwarowane traktem wiedeńskim. Wielkie Księstwo Poznańskie miało obszar ok. 29 000 km² i liczyło 776 000 mieszkańców. Na każdym dziesięciu z nich ośmiu używało języka polskiego jako języka ojczystego. Namiestnik Księstwa, książę Antoni Radziwiłł, był Polakiem, a język polski był oficjalnym językiem w szkołach, sądach i rządzie. Zarówno nastroje,

jak i możliwości Polaków mieszkających na terenie Prus w o wiele większym stopniu odpowiadały polityce ugody niż rewolucji.

Jeśli chodzi o szkolnictwo stopnia państwowego, szkoły polskie zakładano wszędzie tam, gdzie większość ludności mówiła po polsku. Mimo to, naukę prowadzoną w języku polskim uważano za coś w rodzaju wstępu do nauczania języka niemieckiego i jako środek służący przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki na szczeblach wyższych, zgermanizowanych. Polską oświatę propagowały dobrowolne zrzeszenia w rodzaju Towarzystwa Oświaty Ludowej założonego w Poznaniu czy przede wszystkim – Towarzystwo Czytelni Ludowych. Nauczycielom zabroniono wstępowania do polskich i katolickich stowarzyszeń. Za podejmowanie pracy w okręgach nieniemieckich oferowano im rekompensatę finansową.

Zabór austriacki (1773–1918). Mierzony trwaniem królestw, życie Królestwa Galicji i Lodomerii było krótkie i niewesołe. Zgodnie z oficjalną fikcją historyczną, nowe królestwo miało być restauracją Koronie Węgerskiej; nazwę zaś wywodziło od nazw pradawnych księstw ruskich Haliza (Galicja) i Włodzimierza (Lodomeria).

Stolica Lwów nigdy nie miała aspiracji wykraczających poza ambicje solidnej prowincjonalnej szacowności. Czołowy ośrodek kulturalny – Kraków żył w cieniu wspanialszej, zdruzgotanej przeszłości. Dom panujący Habsburgów, w którego granicach powstała Galicja, nie był jej w stanie zapewnić bezpiecznego i stałego środowiska. W ciągu stulecia po pierwszym rozbiórze Austria doświadczyła wielorakich klęsk politycznych i ustrojowych eksperymentów. Przez ponad wiek, licząc, od pierwszego rozbioru, cesarstwo austriackie wykazywało zatem większość ujemnych cech właściwych sąsiadującym z nim cesarstwom rosyjskiemu i pruskiemu. Państwo wkraczało we wszystkie dziedziny życia społecznego i politycznego.

Jurysdykcję szlachty zastąpiła jurysdykcja mandariuszy, opłacanych wprawdzie przez właścicieli ziemskich, lecz odpowiedzialnych przez władzę państwową. Opodatkowanie znacznie przekraczało poziom podatków w dawnej Polsce, godząc w tych, którym najtrudniej było mu sprostać, a zwłaszcza w chłopów. Armia odgrywała pierszoplanową rolę w sprawach publicznych.

W odróżnieniu od Berlina czy Petersburga, Wiedeń był zdecydowanie jowialny i dobroduszny. Społeczeństwo Galicji było w najwyższym stopniu spolaryzowane: górska arystokratycznych rodów-Tarnowscy, Zamojscy, Potoccy, Gołuchowscy, Lubomirscy i inni – którym w latach osiemdziesiątych XVIII w. przyznano status szlachty cesarstwa. Przeważali jednak ubodzy chłopci. Układ narodowościowy był beznadziejnie skomplikowany. Nie jest ściśle zgodne ze stanem faktycznym twierdzenie, że Niemcy(3 % w r.1882) gnębili Polaków, Polacy(45 %) uciskali Rusinów, Rusini (41 %) ciemnęli Żydów ani że Żydzi (11 %) z racji swej rzekomej przewagi gospodarczej trzymali za gardło wszystkich innych.

Osiągnięcie jakiegokolwiek spójności kulturowej było rzeczą prawie niemożliwą. Za panowania Marii Teresy językiem urzędowym Królestwa była łacina. W czasach Józefa II funkcję tą przejął język niemiecki. W latach 1867–1869 język niemiecki zastępowano kolejno w szkołach, sądach i urzędach językiem polskim. Galicja miała najwyższy przyrost naturalny i najwyższe wskaźniki śmiertelności, a także najniższy współczynnik przyrostu demograficznego i najniższą średnią życia. Galicja mogłaby łatwo uchodzić za najuboższą prowincję Europy.

W 1869 r. język polski, który nieco wcześniej został dopuszczony do szkół i sądów, zastąpił niemiecki we wszystkich sprawach oficjalnych. W 1870 r. Uniwersytet Jagielloński został upoważony do przywrócenia języka polskiego jako podstawowego języka wykładowego. Zdobywanie autonomii było sygnałem do odrodzenia się wszystkich form polskiej świadomości narodowej. Weszły w modę patriotyczne demonstracje.

Urząd nie prześladował działaczy i rewolucjonistów, którzy zrzeszali się na terenie Królestwa, starając się raczej o stworzenie takich warunków, w których bunt i spiski byłyby zbędne. Mimo że stosunkowo niwiele Galicjan czynnie interesowało się kwestią niepodległości Polski, doświadczenia Galicji niewątpliwie odegrały istotną rolę w przygotowaniu Polaków do statusu niepodległego narodu, który im narzucono po zakończeniu wojny.

Resumując, upadek Rzeczypospolitej Polskiej stanowił prawdziwą katastrofę narodową. Przeszawało istnieć państwo o kilkusetletniej tradycji i kulturze. Zostało zniszczone przez sąsiadów wówczas, gdy podejmowano próby wyjścia z długoletniego kryzysu.

Kończyło żywot państwo szlachty, ale też i państwo, w którym o wpływ na władzę zaczęło nieśmiało upominać się mieszczaństwo. Upadek Rzeczypospolitej stanowił bieżący przykładny przypadek w dziejach Europy i świadczył o głębokim kryzysie głoszonych na jej forum wartości. Zresztą, wydarzenia rewolucji francuskiej potwierdzały, że kryzys ten objął całą Europę. Jednak zdecydowana większość Polaków nigdy nie pogodziła się z utratą własnego państwa. Ogromną rolę w utrwaleniu świadomości narodowej odegrały kultura i sztuka. *Adam Mickiewicz* oraz *Juliusz Słowacki* stworzyli dzieła nie tylko wspaniałe pod względem artystycznym, ale także oddziałające na wiele pokoleń w sensie duchowym. Twórczość *Bolesława Prusa* i *Henryka Sienkiewicza* zarówno podtrzymywała Polaków na duchu, jak i wskazywała drogi rozwoju.

Powstania

Dzięki takim patriotycznym dziełom i pisarzom, polski naród zaczął myśleć o powstaniach, jak również o niepodległości swojej Ojczyzny. Co znaczy słowo «powstanie»?

Powstanie, dawniej insurekcja – zbrojne wystąpienie ludności państwa, miasta lub pewnego obszaru, skierowane przeciw dotychczasowej władzy lub władzy okupacyjnej. Powstania zwykle dążyły do uzyskania niepodległości państwa, autonomii obszaru lub przyłączenia obszaru do innego państwa.

Poniżej chronologicznie są przedstawione polskie powstania:

1.1794 r. Powstanie kościuszkowskie (insurekcja kościuszkowska: polskie powstanie przeciw Rosji i Prusom)

2.1806 r. Powstanie wielkopolskie z 1806 roku (powstanie przeciw Prusom)

3.1830–1831 r. Powstanie listopadowe (wojna polsko-rosyjska: polskie powstanie narodowe przeciw Rosji)

4.1846 r. Powstanie krakowskie (jedyne polskie powstanie narodowo-wyzwoleńcze wymierzone przeciwko trzem okupantom jednocześnie: Rosji, Prusom i Austrii)

5.PowstanieStyczniowego 1863–1865 r. Powstanie styczniowe (polskie powstanie narodowe przeciwko Imperium Rosyjskiemu)

6.Powstanie Wielkopolskie 1918–1919 r. Powstanie wielkopolskie (zbrojne wystąpienie polskich mieszkańców Wielkopolski przeciwko Niemcom)

7.1919 r. Powstanie sejneńskie (powstanie zorganizowane przez POW przeciw litewskiej administracji na Sejneńszczyźnie)

8.1919–1921 r. Powstania śląskie (trzy konflikty zbrojne na Górnym Śląsku, jakie miały miejsce między ludnością polską i niemiecką)

9.1944 r. Powstanie warszawskie (wystąpienie zbrojne przeciwko Niemcom w czasie okupacji – II wojna światowa)

Powstanie kościuszkowskie – od 12 III do 16.XI.1794 r.
Powstanie kościuszkowskie wybuchło tuż po drugim rozbiórce Polski. Spowodowane było rządami Targowicy i ingerencją Rosji w sprawy Polski. Powstanie to rozpoczęło się od buntu generała Antoniego Madalińskiego który odmówił złożenia broni i wyruszył ze swym oddziałem z Ostrołęki w kierunku Krakowa. Wkrótce potem dowództwo powstanie przejął Tadeusz Kościuszko. 24 marca na rynku krakowskim złożył uroczystą przysięgę.

Znaczenie powstania:

–przekonano się o wielkiej sile jaką stanowią chłopci;

–wszystkie warstwy społeczne wykazały duże poczucie patriotyzmu;

–powstanie miało charakter niepodległościowy i społeczny;

–Powstanie Kościuszkowskie uratowało rewolucję francuską, ponieważ skłoniło Prusy do wycofania się z wojny na zachodzie i zawarcie pokoju z rewolucyjną Francją.

Przez wojska powstańcze przewinęło się ok. 150 tys żołnierzy. Było pierwszym tak wielkim zrywem naszego narodu. Podczas całego powstania jednym z głównych problemów było brak kadry dowódczej. Młodzi dowódcy nabierali więc potrzebnego doświadczenia w walce. Powstały nowe oddziały zwane kosynierami, które będą od tej pory elementem w wspólnym wszystkich zrywów. Po powstaniu zaczęły się represje w stosunku do jego dowódców.

Powstanie listopadowe – 1830 r. Było kolejnym zrywem naszych rodaków który miał zakończyć się niepodległością. Wybuchło 29 listopada 1830 roku a upadło w październiku 1831. Od momentu III rozbioru w naszym kraju organizowano spiski które miały doprowadzić do wybuchu nowego powstania.

Skutki powstania:

–likwidacja polskiego szkolnictwa,

–na kraj nałożono kontrybucje,

- powstańcy zmuszeni byli do emigracji,
- ograniczenie autonomii Królestwa Polskiego,
- prześladowania żywołu polskiego i próby włączenia ziem polskich do Prus i Austrii.

Kłęska, jaką zakończyło się powstanie listopadowe, było przede wszystkim klęską szlacheckiej koncepcji odbudowy polski. Żadne bowiem z powstań polskich nie miało w tak silnym stopniu charakteru szlacheckiego. Na żadnym nie zaciążył tak bardzo konserwatyzm i krótkowzroczność, obawa przed ustępstwami społecznymi. Jednak w powstaniu brały także wszystkie grupy społeczne. Bardzo ważne było wreszcie międzynarodowe znaczenie powstania listopadowego. Zapobiegło ono dążeniom do zdławienia ruchów rewolucyjnych we Francji i Belgii, osłabiając w ten sposób ostoję feudalizmu europejskiego – Rosję. Zarazem polska walka o niepodległość stała się przykładem dla mieszkańców innych krajów pragnących walczyć o niepodległość.

Powstanie krakowskie – od 19 lutego do 4 marca 1846 r. W Krakowie i w jego okolicach rozwinęła się objęła dobrze zorganizowana siatka spiskowa. Miasto w raz z jego okolicami tworzyło Wolne Miasto Kraków. Rewolucja krakowska była fragmentem ogólnonarodowego powstania, jakie miało wybuchnąć na ziemiach polskich wszystkich zaborów.

Skutki:

- likwidacja Rzeczypospolitej Krakowskiej i wcielenie jej do Austrii,

- represje w stosunku do powstańców.

Rewolucja krakowska łączyła walkę o niepodległość z postulatami rewolucji agrarnej. Rząd austriacki podburzał przeciwko szlachcie chłopów.

Powstanie to mogło zakończyć się sukcesem zabrakło jednak zdecydowanych działań i decyzji. Brak zjednoczenia między chłopami a szlachtą doprowadził do upadku krótkiego powstania. Jeszcze raz dała o sobie znać sprawa chłopska bez której rozstrzygnięcia nie mogło być mowy o sukcesie w walce.

Wiosna Ludów na ziemiach polskich – 1848 r. Wydarzenie europejskiej «Wiosny Ludów» odbiły się szerokim echem w na ziemiach polskich. Tehnęły nową nadzieje w serca Polaków. Największe walki miały miejsce w Wielkopolsce. Wiązały się one z

wybuchem powstania poznańskiego. Przywódcą tego powstania był Ludwik Mierosławski.

Ocena wiosny ludów na ziemiach polskich:

Po raz kolejny Polacy bez sukcesu wystąpili przeciwko zaborcom. Masowo w nim wzięli udział chłopci. Główną przyczyną upadku walk było złe dowodzenie i nie połączenie walk w ogólnonarodowe powstanie. Wynikiem tego zrywu w Galicji było uwłaszczenie chłopów i wprowadzenie posłów polskich do parlamentu wiedeńskiego. Wiosna ludów nie wywarła wielkiego wpływu na los Polaków w Królestwie Polskim. Dopiero następny zryw narodowy miał olbrzymie znaczenie dla ziem polskich w zaborze rosyjskim. Było to powstanie styczniowe.

Powstanie styczniowe – lata 1863–1864 Powstanie skierowane było przeciwko zaborcy, Rosji. Walki wybuchły 22 stycznia 1863 r., trwało do późnej jesieni 1864 roku i trwały do jesieni 1864 roku. Od samego początku miało ono charakter partyzancki. Polacy unikali otwartych większych starć które mogły szybko zakończyć się dla nich klęską. Przez szeregi oddziałów powstańczych przeszło 100 tysięcy ludzi. W powstaniu zginęło 30 tysięcy powstańców, 7 tysięcy dostało się do niewoli. Na mocy wyroków sądowych stracono 700 osób. Liczbę zesłanych na Sybir ocenia się na 38 tysięcy. Walczyli będąc ze sobą dwa ugrupowania białych i czerwonych. Powstanie zainicjowane było przez tych drugich to w ich szeregach przygotowywano jego plany.

Ocena. Powstanie styczniowe było ostatnim powstaniem doby rozbiorowej. Po jego upadku zaczęło się okres prac u podstaw czyli pracy organicznej. Polacy przejdą do innej walki z zaborcami. Na niepodległość trzeba będzie jeszcze poczekać kilkadziesiąt lat. Powstanie to choć zakończyło się klęską przyniosło pełne uwłaszczenie chłopów. Na które rząd carski zdecydował się pod koniec trwania wojny. Odegrała ważną rolę w tworzeniu nowoczesnego narodu polskiego. Polacy wykazali gotowość do poświęceń oraz umiejętności do stworzenia sprawnego aparatu państwowego. Skończył się okres ujarzmiania Polaków ich własnymi rękami. Nauczyło Polaków jednności i stworzyło szansę w przyszłości odzyskania niepodległości.

Powstania, szczególnie listopadowe, a następnie wojna z Rosją, były kolejnymi etapami na drodze do niepodległości. Ważny aspekt

stanowił sam moment wybuchu powstania – doszło do niego skutek komplikacji międzynarodowych i obawa polską autonomię. Jednocześnie noc listopadowa 1830 r. była starciem między dwoma koncepcjami: walką o zbrojną niepodległość oraz wykorzystaniem istniejących możliwości dla rozwoju społeczeństwa. Odegrała jednak ogromną rolę w utrzymaniu, a później także rozwoju polskości «Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy».

Wnioski. Patriota to człowiek kochający swoją ojczyznę i naród, który jest gotowy do poświęceń dla ich dobra. Natomiast «patriotyzm» według encyklopedii PWN to – umiłowanie ojczyzny, zdolność poświęcenia się dla niej, stawianie dobra swego kraju ponad partykularne własne interesy. Wszystkie wyżej pokazane powstańcy byli prawdziwymi patriotami swej Ojczyzny. Oni walczyli o naszą wolę, swobodę, żebyśmy dzisiaj mogli ucyś się i rozmawiać w języku naszych przodków. Dzięki im jesteśmy wolni, więc możemy z dumą powiedzieć: «Bóg, Honor, Ojczyzna! Tak! Jestem Polakiem!».

Bibliografia

- 1.Bruckner A. Dzieje kultury polskiej (tom IV), Kraków-Warszawa, 1946. – S. 442–458.
- 2.Cegelski T. Historia. Dzieje nowożytne / T. Cegelski, K. Zieleńska. – Warszawa, 1999. – S. 396–409.
- 3.Davies N., Borze Igrzysko. Historia Polski, tom II, Kraków 1996, s. 98–182.
- 4.Jaworski R. Historia Polski / R. Jaworski, P. Heński. – Bielsko-Biała, 2011, S. 138–142.
- 5.Kaczowski B. Encyklopedia szkolna PWN / B. Kaczowski // Historia. –Warszawa, 2007. – S. 539–540.

Wita Tonkoszkura

PIERWSZA WOJNA ŚWIATOWA: POEZJA LEGIONÓW

Wiek XX jest powiązany z rewolucjami i wojnami. Do jednego z najardziej tragicznych wydarzeń zaliczyć należy pierwszą wojnę światową. Zmieniła bowiem światopogląd ludzi i przyczyniła się do wielu rewolucji oraz w jakiejś mierze do powstania drugiej wojny światowej. Wiele historyków uważa, że właśnie pierwsza wojna światowa była najbardziej przełomowa w ubiegłym stuleciu. Jej

zniwem była śmierć dziewięciu milionów ludzi: zmieniła mapę i przyszłość Europy w takim samym stopniu, w jakim raniła jej ciało i duszę.

Pierwsza wojna światowa rozpoczęła się 28 lipca 1914 inwazją Austro-Węgier na Serbię. Polskie społeczeństwo z początku wojny podtrzymywało Austro-Węgry. Toż już 16 sierpnia 1914 roku, uchwałą Parlamentarnego Koła Polskiego, obradującego w Krakowie, podjęto decyzję o sformowaniu Legionów Polskich, mających walczyć u boku Austro-Węgier przeciwko Rosji. Ich celem była jednak przede wszystkim walka o wyzwolenie Ojczyzny spod jarzma zaborców. Powołano więc dwa legiony – Zachodni i Wschodni, w każdym z których były trzy pułki. Liczba wojowników wynosiła ok. 8 tysięcy w każdym z legionów. Zimą 1914–1915 Legiony Polskie toczyły okrutne walki zarówno w samej Polsce, jak też w Karpatach. Wzięły udział w bitwach pod Laskami (23–26 października 1914), Anielinem (22 października). W dniach 16-19 listopada stoczyły bitwę pod Krzywopłotami. 29 października 1914 stoczyły bitwę pod Mołotkowem, walczyły pod Zieloną, Rafajłową, Kirlibabą. Również brały udział w takich walkach: pod Łowczówkiem koło Tarnowa (I Brygada), pod Konarami (I Brygada), pod Rokitną (szarża ułanów), pod Rarańczą (II Brygada), pod wsią Kostiuchnówką (I, II, III Brygada), nad rzeką Stochód (II Brygada).

Podczas pierwszej wojny światowej, w poezji pojawił się nowy nurt zwany poezją legionową. Poezja legionowych autorów miała charakter użytkowy, typowo wojskowy, gdyż służyła jako zachęta do walki zbrojnej. Tak zwana pieśń żołnierska jest jej najpopularniejszą formą. Autorami wierszy legionowców byli najmłodsi poeci, czynnie uczestniczący w walkach frontowych. Jednak do szeregów Legionów zgłosiło się wielu pisarzy Młodej Polski także średniego pokolenia, czego dowodem jest wiersz Jerzego Żuławskiego «Do moich synów»:

Synkowie moi, poszedłem w bój, / jako wasz dziadek, a ojciec mój, / jak ojca ojciec i ojca dziad, / co z Legionami przemierzył świat / szukając drogi przez krew i blizny do naszej wolnej Ojczyzny! //

Synkowie moi, da nam to Bóg, / że spadną wreszcie kajdany z nóg, / i nim wy męskich dojdziecie sił, / jawą się stanie, co dziadek śnił: / szczęściem zakwitnie krwią wieków żywny / łan naszej wolnej Ojczyzny! //

*Synkowie moi, lecz gdyby Pan / nie dał wzejść zorzy z krwi
naszych ran, / to jeszcze w waszej piersi jest krew / na nowy świętej
Wolności siew: / i wy pójdziecie pomni puścizny / na bój dla naszej
Ojczyzny!*

Poezja wojenna i legionowa z reguły nie przedstawia dużej wartości artystycznej – jej siła tkwi w umiędności budzenia nastrojów patriotycznych i nadziei niepodległościowych. Zarazem zdaje ona sprawę z dramatycznych okoliczności towarzyszących odzyskaniu ojczyzny. Polacy w tej wojnie nieraz na polu bitwy stawali przeciwko sobie – bywali przecież z przymusu żołnierzami armii zaborczych, np. rosyjskiej, z którą walczyły legiony. O tych dramatycznych okolicznościach, a także o rozgrzewającej nadziei na niepodległość mówi jeden z głośnych wierszy lat wojny – «Ta co nie zginęła» Edwarda Słoińskiego:

*1. Rozdzielił nas, mój bracie, / zły los i trzyma straż – / w dwóch
wrogich sobie szanłcach / patrzymy śmierci w twarz.//*

*W okopach pełnych jęku, / wsluchani w armat huk, / stoimy na
wprost siebie – / ja – wróg twój, ty – mój wróg! //*

*Las płacze, ziemia płacze, / świat cały w ogniu drży... / W
dwóch wrogich sobie szanłcach / stoimy ja i ty.*

*2. Zaledwie wczesnym rankiem / armaty zaczną grać, / ty
świstem kul morderczym / o sobie dajesz znać.//*

*Na nasze niskie szanłce / szrapnelów rzucasz grad / i wołasz
mnie, i mówisz: / – To ja, twój brat... twój brat! –//*

*Las płacze, ziemia płacze, / w pożarach stoi świat, / a ty wciąż
mówisz do mnie: / – To ja, twój brat... twój brat!*

Jeszcze jednym najwybitniejszym poetem legionowym był Józef Mączka. Należał on do pokolenia twórców, którym przyszło pisać wiersze w żołnierskich okopach. Jednym z jego najbardziej znanych wierszy jest «Wstań, Polsko moja!»:

*Wstań, Polsko moja! / Uderz w czyn! / Idź znów przebojem w
bój szalony! / Już płonie lont podziemnych min – / Krwawą godzinę
biły dzwony – / Zerwane pęta! Uderz w czyn!*

Bardzo znanym poetą podczas pierwszej wojny światowej był także Józef Relidziński. On był autorem słów do utworu «Okwieciła się dziś ziemia wiosną», znanego jako Pieśń Legionów, który zagrzewał do walki, podnosił na duchu i podkreślał, że legionieci to żołnierze wybrani, kwiat polskiej młodzieży.

*Idą polscy żołnierze-mściciele – / Prowadźże ich Zwycięstwa
Aniele! / Marsz, marsz Legiony / Na bój wyśniony / W mury
Warszawy, / Kijowa, Wilna! / Kto Polak prawy, / Czyja dłoń silna –
ten naprzód, z nami, / Marsz z Legionami...*

Legiony są bez wątpienia jedną z najważniejszych części historii Polski. Wniosły ważny wkład w odzyskanie przez Polskę niepodległości. Były bowiem pierwszą polską formacją wojskową w XX w.

Otóż podczas pierwszej wojny światowej w celu wsparcia żołnierzy we walce pojawił się w poezji nowy gatunek – poezja legionów. Jego najpopularniejszymi twórcami byli: J. Mączka, W. Denhoff-Czarnocki, B. Lubicz-Zahorski, J. Relidzyński, J. A. Teslar, a poza Legionami E. Słoński, uchodzący za najwybitniejszego poetę tego kręgu.

Bibliografia

1. Makowiecki A. Literatura Młodej Polski / A. Makowiecki. – Warszawa, 1999. – S. 206–209.
2. Żuławski J. Synkowie moi, poszedłem w bój / J. Żuławski // Rozkwitały pąki... –199 s.
3. Idzie żołnierz borem, lasem: 1914–1915: wiersze i zapiski Edwarda Słońskiego o Polsce, o wojnie, i o żołnierzach. – 101 s.
4. Jak to na wojence ładnie. Pieśni żołnierskie i legionowe 1914–1919. – Lwów, Warszawa [1919]. – 103 s.
5. A gdy na wojenkę szli Ojczyźnie służyć...: pieśni i piosenki żołnierskie z lat 1914–1918: antologia. – 385 s.

Inna Werżykowska

LOS DZIECI W TWÓRCZOŚCI BOLESŁAWA PRUSA

Nazwa «pozytywizm», pomimo swej filozoficznej proveniencji, funkcjonuje w Polsce jako określenie epoki historyczno-literackiej, rozwijającej się pomiędzy romantyzmem a Młodą Polską. Termin ten – kojarzony początkowo z rozpowszechnionym w XIX-wiecznej Europie systemem filozoficznym («filozofia pozytywna») – tylko w historii polskiej literatury oznacza całokształt zjawisk literackich i kulturowych, których trwanie przypada na lata 1864–1890/1895; pozytywizm stanowi zatem w Polsce formację kulturową. I w przypadku

pozytywizmu cenzurę początkową epoki wyznacza wydarzenie historyczne – powstanie styczniowe i jego upadek, który ugruntował przekonanie o wyczerpaniu się formacji romantycznej. Z kolei data końcowa epoki wiąże się już z wydarzeniami artystycznymi: do literatury wkracza kolejne pokolenie «młodych», buntujących się przeciw swoim poprzednikom i ich światopoglądowi, pragnących nowej sztuki, odczuwających kryzys schyłku wieku [4, s. 130].

W epoce pozytywizmu było podejmowano wielu tematów, takich jak ojczyzna, historia, praca, miasto, miłość, wieś chłopska, dziecko. Jednym z przedstawicieli pozytywizmu, który podejmował temat losu dzieci był Bolesław Prus.

Nareszcie w literaturze polskiej dziecko stało się pełnoprawnym bohaterem. Do tej pory dziecko jako pełna osobowość, psychicznie, socjalnie i bytowo zdeterminowana, nie pojawia się w literaturze.

Temat dziecięcy pojawia się we wczesnym okresie twórczości Prusa, a więc wtedy, kiedy pisarstwo autora *Lalki* przesiąknięte jest najbardziej postępowymi treściami społecznymi. Już we wczesnej publicystyce sformułuje Prus zasady systemu pedagogicznego, który choć oparty na pedagogice Spencera, wykazuje wiele znamion oryginalności [1].

Krytykę przejawów zacofania i głupoty w wychowaniu ziem łańskim podejmie pisarz w pierwszych nowelach i opowiadaniach, co widać choćby na przykładzie losów dziecięcych bohaterów *Anielki*, *Grzechów dzieciństwa*, *Sierociej doli*. Pobrmiewają tu echa Roussofskiej «pedagogiki naturalnej»: żądanie dla dziecka praw do swobody i nieograniczania jego rozwoju naturalnego, troska o prawidłowy i harmonijny rozwój organizacji psychiki, postulat kształtowania humanitarnych pojęć o świecie i ludziach poprzez kontakt z naturą i z ludźmi biednymi, lecz uczciwym i etc. Jak wszystkich pozytywistów, wzrusza pisarza ponadto los dzieci wiejskich, biednych, lecz uzdolnionych i wrażliwych na uroki świata, takich jak tytułowi bohaterowie z *Antka* czy *Stasiek z Placówki*. Prusa cechuje znamieny umiar w przedstawieniu ujemnych stron życia, jakkolwiek obraz dziecka ma tu dużą wymowę oskarżycielską.

O wiele bardziej niż u innych pisarzy okresu, interesuje Prusa problem pozycji dziecka ze środowiska dworsko-ziemiańskiego, poddanego wpływom otoczenia i skrępowanego bezmyślnym wychowaniem. Los bohatera *Sierociej doli* to typowa dla ziemiańsko –

kapitalistycznych stosunków polskich doby popowstaniowej historia dziecka z rodziny społecznie zdeklasowej i zrujnowanej. Na kanwie historii syna oficjalisty dworskiego z Grzechów dzieciństwa, Kazia Leśniewskiego, dokonuje autor prezentacji stosunków ekonomiczno-społecznych w środowisku dworsko-ziemiańskim. W Omyłce dziecko zostaje wciągnięte w rytm wydarzeń o dużej doniosłości społeczno-narodowej. Tak jak w Anielce staje się ono tragiczną ofiarą systemu ekonomicznego, uczestnicząc bezwiednie w wydarzeniach, których znaczenia nie pojmuje.

Problem pozytywnego oddziaływania dziecka na postępowanie dorosłych wypowiada się najwyraźniej w Anielce. Tytułowa bohaterka utworu przez swą dobroć, dziecięcą słodycz i naiwność powoduje zmiany w psychice dorosłych: zatwardziałego w swym uporze chłopca Gajdy oraz ojca, który, zniewolony postawą i reakcjami dziecka, pojmuje wartość własnych przewinień [7, s. 200].

Do cierpień dręczących go od kilku dni – pisze Prus o panu Janie – przybyło nowe: co Anielka myśli o jego postępowaniu? [...] dziś nagle wystąpiła osobistość nowa, kochająca i ukochana, której jasny i naiwny umysł wbrew woli domagał się odpowiedzi na pytanie: dlaczego ojciec posługuje się tak rozmaitymi zasadami w życiu? Dlaczego sam prosi o pomoc, a nie udziela jej innym? Dlaczego ubogim zaleca pracę, a pomimo to sam nie pracuje? [2]

W «Anielce» Prus widzi dzieciństwo jako czas poszukiwania autorytetów, ich brak powoduje osamotnienie, zachowanie harmonii duchowej. Anielka wychowywała się w domu, w którym nie zaznała miłości rodzicielskiej. Dorośli, wciąż zajęci swoimi problemami, nie poświęcali jej ani bratu, Józiowi, wiele czasu. Dziewczynka pozostawiona sama sobie znała każdy zakątek dworu i ogrodu. Głęboko wierzyła, że świat jest piękny, że rodzice ją kochają, czuła się szczęśliwa. Bolesna rzeczywistość stała się dla Anieli nie do zniesienia. Pożar domu, utrata ukochanego psa, rozstanie z ojcem, nędza ubogiego folwarku, a w końcu śmierć matki doprowadziły wrażliwą dziewczynkę do ciężkiej choroby i śmierci [6, s. 107].

Ta funkcyjność tematyki dziecięcej u Prusa musiała doprowadzić do zbyt idealnego, niewątpliwie przesadnego, pojmowania wpływu dziecka na otoczenie. Przejaskrawienia w rysunku jego psychiki, możliwości poznawczych i uczuciowych, pozycji społecznej i nędzy, w jakiej wzrasta – to zjawisko znamienne

dla literatury tych lat. Biedne dziecko z ludu jest z reguły istotą nadzwyczajnie zdolną, obdarzoną skarbami uczucia i głębokim poczuciem moralności [8].

Jednym z przykładów biednego dziecka był Antek. Antek to nowela, która zgodnie z założeniami programu pozytywistów zawiera realistyczny obraz nędzy, zacołania, trudnych warunków życia wiejskich dzieci. Jej tendencyjny charakter wzmacnia końcowy fragment, w którym narrator bezpośrednio zwraca się do czytelników [5, s. 253]: *Wówczas podajcie rękę pomocy temu dziecku. Będzie to nasz mały brat, Antek, któremu w rodzinnej wsi stało się już za ciasno, więc wyszedł w świat oddając się w opiekę Bogu i dobrym ludziom* [3, s. 21].

Jeżeli rozglądać motyw dziecka w «Katarzynce» możemy zobaczyć że tutaj ono jest nieszczęśliwe z powodu kalectwa. W kamienicy zamieszkiwanej przez głównego bohatera, pana Tomasza, żyła mała niewiadoma dziewczynka, która z powodu kalectwa nie miała normalnego dzieciństwa, była smutnym i mizernym dzieckiem, ciągle wpatrującym się w słońce. Nie mogła wychodzić z domu, była więc skazana na beczynnie wysiadywanie w oknie. Mając wyczulony zmysł słuchu, bardzo się ucieszyła, kiedy na podwórzu kamienicy przez przypadek przyszedł katarzyniarz wygrywający różne melodie. Dźwięk muzyki sprawiły, że dziewczynka promieniała radością, tańczyła w rytm muzyki, a po jej twarzy płynęły łzy wzruszenia. To zwróciło uwagę Pana Tomasza, który pozwolił przychodzić katarzyniarzowi na podwórzu i postanowił postarać się o dobrego okulistę dla dziewczynki.

W danym artykule chciałabym dać zarys pewnej problematyce badawczej, która może i powinna zainteresować zarówno historyka, jak teoretyka literatury. Temat dziecięcy w literaturze jest właściwie jeszcze nadal merytorycznie o teoretycznie nieokreślony. Ten temat jest bardzo głęboki i rozpatrywał się autorem z trzech stron: socjalnej, psychologicznej, literackiej.

Żeby zrozumieć dlaczego u autora było takie zaciekawienie tematem dziecięcego losu potrzeba wrócić się do źródła, przeanalizować co takiego wydarzyło się w jego dzieciństwie. Jego liczne fobie stworzyły nową tożsamość, która pozwoliła mu ukryć swoje problemy. «*Jego życie zaczęło się i skończyło w dzieciństwie*», tak stwierdza autorka niedawno wydanej książki «Prus. Śledztwo biograficzne». Zanim Monika Piątkowska doszła do takiego wniosku,

wykonała pracę, godną detektywa. Takie fakty jak – te że ojciec Prusa, zwlekał aż cztery miesiące, zanim przyjechał do Hrubieszowa, by zobaczyć dziecko. Siostra Aleksandra Apolonia zmarła na gruźlicę, kiedy pisarzowi było niespełna 3 lata. Po tym przypadku on trafił pod opiekę babki. Po zakończeniu wieku szkolnego babka uznała, że czas, by zajął się nim mężczyzna – przekazała go więc bezdzietnemu i dobrze sytuowanemu wujostwu Olszewskim. W nowym domu chłopiec musiał zaakceptować postawione przed nim reguły, ale cały czas buntował się przeciw nim. W dodatku był niezdatny, brakowało mu manier. Nie użył się on w rodzinie Olszewskich. Wysłano go do jego rodzonego brata, Leona, gdzie on też był obcy. Nic więc dziwnego, że gdy wybuchło powstanie styczniowe, Leonowi nie udało się upilnować brata. Aleksander uciekł ze szkoły do oddziału powstańczego. Gdy został ranny, w starciu pod Białką, miał zaledwie 16 lat. Traumatyczne powstańcze i przerażające obrazy pozostały w nim na zawsze. Nauczanie w Szkole Głównej Warszawskiej było dla niego czasem ogromnego biedowania. Zero wsparcia finansowego, brak spadku, żeby mieć choćby jakieś pieniądze zostało tylko dorabiać korepetycjami, a czasem nawet i pożyczać.

Z listu Prusa do przyjaciela, Juliana Ochronowicza, można wywnioskować, że «porzucił dziewczynę z czarnymi oczami», która, co zakłada Piątkowska, była w ciąży. Ten wątek – porzuconych kobiet z dziećmi – przewijać się będzie w jego twórczości.

Te wszystkie wydarzenia w życiu stworzyły fundament motywów twórczości wielkiego pisarza epoki pozytywizmu. W swoich nowelach on dotyka serc nawet teraz. Czy kiedy czytamy o śmierci siostry Antka, czy o jego pragnieniach, czy może czytając o niewiadomej dziewczynce, w oczach stoją łzy – tak mistrzowsko przenika w temat dziecięcy, pewnie dlatego że nie był mu obcy.

Bibliografia

1. Gawarecki B. Filozofia teoretyczna Bolesława Prusa / B. Gawarecki // *Przegląd Warszawski*. – 1923. – № 18. – S. 16–25.

2. Prus B. *Pisma* : t. VII / B. Prus. – Warszawa, 1948. – 268 s.

3. Prus B. *Wybór nowel* / B. Prus. – Kraków, 2003. – 224 s.

4. *Biblia humanisty*

5. Seniów Adrianna: *Językowa kreacja życia dzieci wiejskich w wybranych nowelach Bolesława Prusa* / A. Seniów // *Uniwersytet Szczeciński. – Studia Językoznawcze*. – 2010. – № 9. – S. 235–255.

6. *Słownik motywów literackich*. – Kraków, 2007. – 460 s.

7.Święch J. Dziecko w twórczości Prusa: z historii tematu dziecięcego w literaturze / J. Święch // *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. – Nauki Filozoficzne i Humanistyczne.* 17. – 1962. – S. 195–220.

8.Szweykowski Z. Twórczość Bolesława Prusa / Z. Szweykowski. – Poznań, 1947. – t. I. – 257 s.

ЛЕКСИЧНА ЗАМІНА КОМПОНЕНТІВ ФРАЗЕОЛОГІЗМУ У ТЕКСТАХ СУЧАСНИХ ПОЛЬСЬКИХ ПРОЗОВИХ ТВОРІВ

Незважаючи на таку основну ознаку фразеологізмів, як відтворюваність у мовленні в усталеній формі, лексичний склад фразеологізму може змінюватися. Ступінь виразності такого оновленого фразеологізму залежить від того, яка саме заміна здійснена автором твору. Такі зміни можуть відбуватися без порушення загальної семантичної структури фразеологізму – у цьому випадку йдеться про лексичні варіанти фразеологізмі. Але найчастіше лексична заміна приводить до семантичних, стильових, стилістичних змін – коли один або декілька компонентів фразеологізму замінюються стилістично відмінним дериватом, синонімом, паронімом, родовим або видовим відповідником, контекстуальним синонімом. У фразеологізмі виникають додаткові, конкретизовані відтінки значення, необхідні для «вписування» у контекст твору, зазвичай більшою чи меншою мірою оновлюється його образність, можуть змінюватися стильові, стилістичні характеристики.

При лексичній заміні у фразеологізмах вибір компонентів-замінників залежить не від обмеженого мовною системою обсягу слів, а винятково від семантичних і стилістичних намірів мовця. Але все ж, як зазначають Ужченко В.Д., Ужченко Д.В., заміна традиційного компонента на оказіональний відповідає в основному таким вимогам: 1) субститут запрограмовується семантико-структурними параметрами ФО; 2) обидва компоненти – традиційний і авторський – найчастіше слова однієї частини мови; 3) у ФО з парною, симетричною організацією – зі структурою складних речень, речень з відокремленими зворотами та ін. – варіюється звичайно друга частина (компоненти другої частини); 4) порівняно із замінюваним словом субститут частіше експресивно насичений.

Заміни здійснюються з метою: розгорнути дію в потрібному напрямку; індивідуалізувати персонаж; увиразнити мовну характеристику; створити колорит гумору чи сатири; відсвіжити традиційний образ; інтимізувати виклад тощо [1, с. 236].

Особливості лексичної заміни можуть залежати насамперед від типу тексту, у якому використовується фразеологізм. У віршованому тексті заміна може здійснюватися перш за все з огляду на вимогу дотримання певного ритму.

Інша справа, коли чи в прозовому, чи у віршованому тексті лексичні зміни свідомо порушують семантичну або стилістичну структуру фразеологізму з метою семантичного уточнення, деталізації семантики фразеологізму тощо – надають фразеологічному значенню нових відтінків. У наступному реченні здійснена саме така лексична заміна: *Muszę ci zrobić zdjęcie – powiedziała kiedyś Ewka. – Ty z kubkiem kefiru w dłoni. Włosy na wszystkie strony, bezmyślne spojrzenie i ta cisza w powietrzu. Zatyłuję je «Nazajutrz» i powieszę ci nad łóżkiem, może rzadziej będziesz zaglądać do kufła* [6, с. 93], пор. *zaglądać do kieliszka, butelki* ‘регулярно вживати алкоголь’ [4, с. 587]. Шляхом заміни компонента *kieliszek, butelka* на *kufel* ‘опукла посудина, зазвичай із товстого скла, яку використовують для вживання пива’ [2, т. 1, с. 728] виведено на перший план сему ‘алкоголь’ у семантичній структурі вихідного фразеологізму: трансформований фразеологізм *zaglądać do kufła* набуває значення ‘регулярно вживати пиво’.

Лексична заміна може інтенсифікувати фразеологічне значення. Така інтенсифікація значення фразеологізму *mieć dwie lewe ręce* ‘бути нездарою, лінивим до роботи, не вміти працювати, не квапитися до роботи’ [6, с. 381] відбулася у контексті *A ty z Maciek obieramy ziemniaki na wczesną kolację. To znaczy próbujemy. Bo ja – wiadomo, trzy lewe ręce, a Maciek ledwo trafia nożem w kartofel* [5, с. 162]. Як бачимо, компонент фразеологізму *dwie* замінено на *trzy*. Тим самим у значенні трансформованого фразеологізму *mieć trzy lewe ręce* реалізувалося значення ‘бути повним нездарою в чомусь’.

Лексична заміна може бути орієнтована у першу чергу на стилістичні характеристики фразеологізму, контексту його уживання. Так, у наступному реченні здійснюється лексична заміна у фразеологізмі *poprzewracało się komuś w głowie* ‘хтось став занадто самовпевненим, зарозумілим, пихатим’ [4, с. 107], шляхом заміни нейтрального субстантивного компонента *głowa*

на розмовний *dupa*. Така заміна дає можливість авторові подати знижену, глузливу характеристику одного з персонажів. Сам контекст набуває глузливого забарвлення.

Наступний приклад засвідчує можливість лексичної заміни компонента фразеологізму на паронім. Метою такої трансформації фразеологізму неодмінно є досягнення комічного ефекту, мовна гра з читачем: *I nawet żech się nie obejrzał, jak już była o tym mowa. Jak to mówią, po nitce do pępka* [3, с. 147], пор. *po nitce do kłębka* (про зваблення дівчини, з якою спілкується в інтернеті) – субституція *kłębek* ‘клубок’ – *pępek* ‘пупок’, сему ‘мета’ конкретизовано до ‘зваблення’.

Розглядаючи лексичні заміни компонентів фразеологізму в аспекті семантичних характеристик фразеологізмів-словосполучень, варто зазначити, що в основному такий тип структурно-семантичної трансформації притаманний фразеологічним єдностям, що пояснюється збереженням ними внутрішньої форми.

Список використаної літератури

1. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови : навчальний посібник / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 494 с.
2. *Inny słownik języka polskiego* / pod red. M. Bańki : w 2 t. – Warszawa : Wyd-wo Naukowe PWN, 2000.
3. Shuty S. Zwał / Sławomir Shuty. – Warszawa: W.A.B., 2004. – 245 s.
4. *Słownik frazeologiczny PWN* / pod red. A. Kłosińskiej. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – 654 s.
5. Sowa I. *Herbatniki z jagodami* / Izabela Sowa. – Warszawa : Prószyński i S-ka, 2003. – 223 s.
6. Sowa I. *Smak świeżych malin* / Izabela Sowa. – Warszawa: Prószyński i S-ka, 2002. – 189 s.

Анастасія Венгер

СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ЗАГОЛОВКІВ У ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ

Тексти друкованих видань засобів масової інформації (ЗМІ) все частіше служать основою для вивчення та опису сучасного стану мови, оскільки в них фіксуються та знаходять своє відображення всі процеси, характерні на сучасному етапі

вживання мови. Вагому роль у ЗМІ відіграють заголовки, які привертають увагу, спонукають реципієнта до певної реакції на повідомлюване.

Особливості створення текстів, специфіка добору й видачі інформації, функціонування різних мовних одиниць у структурі тексту неодноразово ставали об'єктом зацікавлення науковців, із-поміж яких В. Ващенко, С. Єрмоленко, Л. Конюхова, Т. Коць, О. Пономарів, Н. Ротон, О. Сербенська та ін.

Водночас, незважаючи на достатню кількість проведених наукових досліджень, вивчення саме структури й семантики заголовків у ЗМІ не набула достатнього наукового висвітлення. Метою статті є аналіз основних структурно-функціональних особливостей заголовків засобів масової інформації Хмельниччини.

Поняття заголовку стосовно засобів масової інформації за своєю функцією дійсно відрізняється від заголовків художньої літератури. Якщо заголовки художніх творів – це спосіб співвіднесення тексту з мальовничим та влучним його відображенням, то заголовки ЗМІ спрямовані здебільшого на фотографічний спосіб зацікавлення, мають миттєво закарбовуватись в пам'яті і, водночас, заінтригувати читача, зосередивши його увагу на подальшому викладі матеріалу. На думку В. Галич, мета заголовка рекламної конструкції – «захопити, заінтригувати читача» [3, с. 612].

Сьогодні заголовки ЗМІ містять здебільшого розмовний характер, який колись був притаманний винятково риторичі. У наукових працях французький структураліст Р. Барт зазначає: «Функція заголовків вивчена до цього часу недостатньо... Все ж відразу можна сказати, що оскільки суспільство повинне через комерційні причини прирівнювати текст до товарного виробу, для будь-якого тексту виникає потреба в маркуванні. Заголовок повинен маркувати початок тексту, тим самим представляти текст у вигляді товару» [1, с. 431].

Заголовки хмельницьких друкованих періодичних видань та інтернет-ресурсів за особливостями синтаксичної будови можна розподілити так:

1) заголовки-слова – *«Дозвілля», «Робота», «Транспорт», «Нерухомість», «Товари», «Побут»;*

2) заголовки-словосполучення, які подекуди можна співвідносити з односкладними номінативними реченнями – «Мистецький конкурс», «Експеримент нетверезості», «Зелений бізнес», «Дорожний колапс», «Фестиваль студентського гумору», «Різдвяна казка», «Неепідеміологічний рівень захворюваності», «Штраф для газовиків», або з неповними конструкціями, у структурі яких немає іменників у називному відмінку: «На курсах державного права»; «Словом і ділом»;

3) заголовки-речення. Тут розмежуємо різні типи речень: двоскладні повні поширені («Американець на Хмельниччині вирощує органічну продукцію на замовлення», «На Хмельниччині горів автомобіль»), односкладні («Мешканців Хмельниччини попереджають про погіршення погодних умов», «У Славуті відкрили новий торговий центр», «Нові можливості сайту Хмельницької міської ради»), двоскладні неповні еліптичні («Острів кохання з оновками?»), складні речення («Слизько не буде: комунальники Хмельницького починають боротьбу з ожеледицею»), речення-тексти («Vivat Alma Mater! Студенти вітають ХНУ з 56-річчям»). Поряд фіксуємо заголовки із пунктуаційними помилками («Ми – самовизначаємося»).

За синтаксичними засобами вираження мовлення у заголовках ЗМІ можна виокремити:

1) заголовки-інверсії: «Історія держави Хмельницької»;

2) заголовки-антитези: «Молодість і старість», «Олігархи не люди»;

3) заголовки-еліпсиси: «Борітеся – поборете», «Моя хата скраю»;

4) риторично-окличні заголовки «Фантастичні розробки в Шепетівці!», «Досить так жити!»;

5) риторично-питальні заголовки: «Чи залучені хмельничани до бюджетного процесу?», «Розбір польотів в міській раді. Хто винен?», «Чому селяни не хочуть землі?», «Як реабілітують передчасно народжених у Хмельницькому?».

Серед заголовків сфери масової інформації можна виокремити такі, що:

1) несуть максимальну інформованість: «В Шепетівці всі будинки підключені до опалення, – мер», «Спортивна зала плюс навчальні класи: молодшу школу 17 ліцею планують добудувати»,

«На Хмельниччині прокуратура встановила факт суттєвого зниження орендної плати за землю», «У Славуті з'явився новий ТЦ «Епіцентр» зі спорткомплексом для дітей та дорослих»;

2) об'єктивно зображають тематичний зміст тексту – *«Оприлюднено проект регуляторного акта», «Вони – за кадром», «Учитель, який обрав шлях журналіста», «Історія успіху або як зайві кілограми навчили робити інших сильнішими»;*

3) є самобутніми й оригінальними: *«Захурделило», «Листо-снігопад», «В Шепетівці вперіщило»;*

4) несуть публіцистичну гостроту й експресивність: *«Фальшстарт: «рибний рейд» ярмарками Хмельниччини закінчився зняттям побоїв», «Хотів пограти – сідай за ґрати?», «Ну що, фанати гумору, дочекалися? «Ліга сміху» в Хмельницькому національному університеті».*

Завдяки опрацьованим матеріалам вдалося відсотково класифікувати заголовки за наступною схемою: майже 40 % заголовків досліджених ресурсів засобів масової інформації Хмельниччини, серед яких газети «Подільський вісник», «Сімейна», а також онлайн-джерела «Є», «0382.ua», «Всім», «Деро Хмельницький», «Незалежний громадський портал» та інші, мають суто інформаційний характер і методично розкривають суть описаної статті, 20 % передають емоційне і експресивне забарвлення викладу, приблизно 14 % називають і коротко характеризують тематику викладу, 9 % – використовують влучну назву лише для приваблення читача, 7 % – мають маніпулятивний характер, необґрунтовану сенсаційність та вільну інтерпретацію описаних фактів.

Отже, підтверджується думка Н. Ротон, що сучасні заголовки засобів масової інформації хоч і різняться за структурою за семантикою викладу інформації, але містять здебільшого вербальні та візуальні повідомлення. Заголовки ЗМІ виконують як інформаційну, так і впливову функцію, при цьому спрямовуються на створення раціонального або емоційного впливу на формування певних поглядів та ставлення до тієї чи іншої проблеми, залучаючи такі засоби, як інтерактивність, гіпертекстуальність [8, с. 60]. Переконаємося, що заголовки дійсно привертають увагу адресата, прямо або опосередковано

викликають певні емоції, часто створюють позитивне чи негативне ставлення до інформації, що повідомляється.

Список використаної літератури:

1. Барт Р. О. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. О. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.

2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 280 с.

3. Галич В. М. Олесь Гончар – журналіст, публіцист, редактор : еволюція творчої майстерності : моногр. / В. М. Галич. – К. : Наук. думка, 2004. – 816 с.

4. Новини Хмельницького «0382.ua» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.0382.ua/news>

5. Новини Хмельницького «Всім» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://vsim.ua/allnews>

6. Новини Хмельницького і області «Деро Хмельницький» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://khm.dero.ua>

7. Новини Хмельницького «Є» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ye.ua>

8. Ротон Н. І. Структурно-функціональні особливості текстів засобів масової інформації / Н. І. Ротон // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. – № 36. – Київ, 2017 – С. 56–61.

Інна Горячок

КРОССЕНС – СУЧАСНИЙ ПРИЙОМ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Динамічність сучасного світу, неухильне зростання потужності інформаційних потоків, надвисокі темпи науково-технічного прогресу суттєво впливають на освітній процес, позначаючись, насамперед, на збільшенні обсягу й ускладненні навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню. Вимоги якості освіти наштовхуються на обмеженість реальних можливостей людини щодо сприйняття, усвідомлення, засвоєння великих масивів навчальної інформації. У таких умовах традиційні методи навчання втрачають свою дієвість, і це виводить на перший план проблему пошуку нових інструментів підтримки навчально-пізнавальної діяльності, які б надали змогу інтенсифікувати навчальний процес. Одним із перспективних

напрямів вирішення окресленої проблеми є застосування технологій візуалізації. Візуалізація виступає сьогодні потужним чинником удосконалення навчального процесу. Серед різноманітних видів візуалізації виокремлюємо сучасний прийом – кроссенс.

Кроссенс – це асоціативна головоломка нового покоління. Слово «кроссенс» означає «перетин значень» і придумане за аналогією до слова «кросворд», яке в перекладі з англійської мови означає «перетин слів». Цей вид головоломки винайшли зарубіжні педагоги 2002 року. Ідея належить письменнику, педагогу і математику Сергію Федіну і доктору педагогічних наук, філософу і художнику Володимиру Бусленку.

Мета статті полягає у всебічному розгляді прийому кроссенсу, який є одним із головних чинників ефективного засвоєння навчального матеріалу, а також аналізу можливостей його використання в навчальному процесі сучасної школи.

Як сучасний прийом візуалізації кроссенс виконує такі функції:

- навчальну (сприяє засвоєнню навчального матеріалу);
- мотиваційну (забезпечує інтерес до навчальної теми);
- комунікативну (створює мікро і макродіалогів між різними учасниками навчального процесу – учителем, учнями, підручником тощо);
- соціальну (пояснює причини і закономірності певного явища, його елементи, протиріччя тощо) [2].

Цей асоціативний ланцюжок, що складається з дев'яти картинок.

1 2 3
4 5 6
7 8 9

Зображення розташовують так, що кожна картинка має зв'язок із попередньою і наступною, а центральна поєднує за змістом одразу декілька картинок. Завдання того, хто розгадує кроссенс – знайти асоціативний зв'язок між сусідніми (тобто тими, що мають спільний бік) картинками. Зв'язки в головоломці можуть бути і поверхневими, і глибокими. Починати розгадувати кроссенс можна з будь-якої картинки, що розпізнається, але центральним є квадрат під номером 5. Центральна картинка, за

бажанням автора, може бути пов'язана за змістом зі всіма зображеннями в кроссенсі. Але зазвичай потрібно встановити зв'язки по периметру між квадратами 1–2, 2–3, 3–6, 6–9, 9–8 8–7, 7–4, 4–1 («основа»), а також по центральному хресту між квадратами 2–5, 6–5, 8–5 і 4–5 («хрест»). Таким чином, кроссенс є сукупністю дванадцяти (за числом сусідніх пар) асоціативних головоломок. Відповідь не завжди є однозначною, але в більшості випадків ті, хто відгадують, знаходять однаковий ланцюжок асоціацій. Якщо образи на зображеннях прості і логічні, то для розгадки кроссенса треба лише знання фактів. У такому разі правильна відповідь одна і тематика конкретна. При створенні кроссенса можна скористатися таким алгоритмом:

1. Визначити тематику (загальну ідею).
2. Вибрати 8–9 елементів (образів), що відповідають темі.
3. Знайти зв'язок між елементами.
4. Визначити послідовність елементів за типом зв'язку «хрест» і «основа».
5. Сконцентрувати значення в одному елементі (центр – 5-й квадрат).
6. Виділити відмінні риси, особливості кожного елемента.
7. Підібрати картинки, що ілюструють вибрані елементи (образи).
8. Замінити вибрані прямі елементи (образи) і асоціації непрямыми, символічними картинками.
9. Побудова асоціативного зв'язку між образами елементів [1].

Для полегшення створення кроссенса зручно спочатку кожен квадрат заповнити словом (словосполученням) із вибраної теми, а потім замінити його асоціативною картинкою. Оскільки основне значення кроссенса – це певна загадка, ребус, головоломка, то він є гарною формою нетрадиційної перевірки знань із теми. Застосування кроссенса на уроці різноманітне, його можна використати при формулюванні теми і мети уроку, у процесі вивчення нового матеріалу, в якості постановки проблемної ситуації; при закріпленні і узагальненні вивченого матеріалу, при підведенні підсумку роботи на уроці, ввечі як рефлексію. Повністю урок можна побудувати у формі кроссенса, тобто дев'ять елементів кроссенса можуть представляти собою

структуру уроку. Кроссенс можна запропонувати учням як творче домашнє завдання.

Для вчителя кроссенс є способом поглибити розуміння вже вивченого шкільного поняття (явища, теми), дає можливість показати неординарне практичне застосування знань і зв'язок вивченого з життям, це можливість встановити міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами [2].

Робота з кроссенсом відображає глибину розуміння учнями вивченої теми. Водночас кроссенс сприяє розвитку логічного, образного і асоціативного мислення, уяви, прояву нестандартного мислення і креативності, розвиває можливість самовираження. Під час розгадування кроссенса розвиваються комунікативні і регулятивні вміння, навички роботи з інформацією, підвищується допитливість і мотивація до вивчення предмета.

Тому кроссенс – сучасний методичний прийом, який поєднує в собі найкращі риси деяких інтелектуальних розваг: загадки, ребусу, головоломки. Кроссенс є прекрасним засобом розвитку логічного і творчого мислення учнів.

Список використаної літератури

1. Головоломка нового покоління (кроссенс) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://super.urok-ua.com/golovolomka-novogo-pokolinnya-krossens-z-ukrayinskoyi-movi-ta-literaturi-dlya-uchniv-5-6-10-klasiv/>

2. Кроссенс як засіб творчості педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.soippo.edu.ua/index.php/home/2137-krossens-yak-zasib-dlya-tvorchosti-pedagoga>

Максим Євин

ЛЕКСИКА НА ПОЗНАЧЕННЯ РОСЛИННОГО СВІТУ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ НЕОНІЛИ ГУМЕНЮК

Поезія Неоніли Гуменюк дає можливість поглянути на світ з іншого боку, передати почуття інших людей у мелодійних рядках красивих віршів. Словесно-художня реалізація автора презентує багатство української мови, а також уміння письменника оперувати словами. У вираженні естетичного погляду Неоніли Гуменюк особливе місце належить лексиці на

позначення рослинного світу, яка досі не була об'єктом ґрунтовних досліджень.

Лексика рослинного світу цікавила таких науковців, як В. В. Жайворонок, Т. В. Зайковська, М. Ф. Золотницький, С. П. Красіков, М. М. Маковський, О. І. Потапенко та ін.

Метою нашої статті є характеристика лексики на позначення рослинного світу в поетичному мовленні Неоніли Гуменюк.

У творах автора виявили більше півсотні назв різних рослин, які репрезентують переважно українську флору. За основу беремо класифікацію Н. Д. Семків, яка виділяє такі традиційні тематичні групи лексем: дерева, кущі, квіти, трави, городні культури, гриби [3, с. 31–34].

Лексико-тематична група «дерева» представлена лексемами: *береза, верба, вишня, вільха, дуб, каштан, клен, осокара, сосна, тополя, черешня, яблуня, явір, ялина*. Наприклад: *Стара **верба** на березі ставка / Стоїть уже котре десятиліття* («Стара верба»); *Старий **каштан** схилився у поклоні / Перед зеленою красунею-весною* («Весняна ода любові»); *Черешня милувалась білим світом, / Поки людей ватага не прийшла* («Жадність людська») [1].

У поетичних творах Неоніли Гуменюк досить часто фіксуємо лексему *верба* («Верби-королеви», «Казка про осінь», «Осіній пейзаж», «Прощаю», «Стара верба», «Стояли дві тополеньки», «Холодний день»). Наприклад: *Схилили **верби** кучері над ставом / І соловейко пісню заспівав* («Прощаю»); *Молоденькі **верби** вирости над ставом, / Хороводи водять вони навесні* («Верби-королеви»); *Стара **верба** на березі ставка / Стоїть уже котре десятиліття* («Стара верба»).

Верба – символ жіночого природного начала. Вербу вважали прадеревом життя, а Чумацький шлях – її відображенням на зоряному небі. Недаремно верби завжди садили обабіч шляхів, бо, за космогонічними уявленнями слов'ян, наша Галактика є початком Всесвіту. В українському народному уявленні верба залишилася символом космічного ладу та надзвичайної життєздатності [2, с. 364–365].

У тематичній групі «кущі» зафіксовані лексеми *бузина, глід, горобина, калина, шипшина*. Наприклад: *Запишалась **бузина**:*

/ – В світі я така одна («Сила лікарських рослин»); Ви такі чудовії та чарівні, / Але закохався я в **горобину** («Берізки-звabниці»); Обізвалася **шипшина**: / – Є й в мені цілюща сила («Сила лікарських рослин») [1].

Як відомо, калина є символом любові, краси, дівочої чистоти та жіночої вірності. Також більшість слов'ян порівнює кісточку ягоди калини із серцем [2, с. 368–369]. Наприклад: *І матусиних рук тепло, / Пирогів з **каліною** смак* («Дитинства мого причал»); *Із **каліною** у парі / На весілля кожне* («Зелені барвіночок»); *А соковиті ягоди **каліни** / Як завжди червоніли під вікном* («України вінок барвінковий»).

Група «квіти» представлена лексемами: *айстра, барвінок, волошка, гвоздика, гладіолус, дзвоник, жасмин, жоржина, конвалія, кульбаба, лілія, мак, мальва, нарцис, незабудка, первоцвіт, півонія, підсніжник, пролісок, ромашка, троянда, тюльпан, фіалка, хризантема*. Наприклад: ***Айстри, троянди, ромашки, лілеї** / Даруйте жінкам вашим хоч кожен день* («Квіти та кольори»); *Дзвенять струмки піснями стоголосими, / **Підсніжник** білий сонечку всміхнувсь* («Творить дива весна»); *Блакитні **волошки і маки** багряні, / **Ромашки** біленькі, **дзвіночки** бузкові* («Хлібу святому вклоняюсь») [1].

Частотним є використання у мовно-поетичній площині автора лексеми *барвінок* («Звідки Батьківщина починається?», «Зелені барвіночок», «Катеринам в День Ангела», «Квіти дитинства», «Нічка-наречена», «Рідний краю світанковий», «Творить дива весна», «Тобі, жінко», «України вінок барвінковий», «У серці живе любов»). Наприклад: *Тішить душу оберіг – / **Барвінок** хрещатий* («Зелені барвіночок»); *Та **барвінку** сині очі / Пильно дивляться у світ* («Звідки Батьківщина починається?»); *В пахучім любистку вимиту голівку / Прикрасив чудовий віночок з **барвінку*** («Нічка-наречена»).

Колись барвінок був одним із символів українського традиційного весілля. Барвінок, як зілля весільне, садили і на могилах. Із часом барвінок стає таємничим символом переходу від одного стану життя до іншого. Вважають, що дівчата садять барвінок, щоб бути завжди коханими і бажаними, а молодіці – щоб була міцною родина [2, с. 376–377].

До тематичної групи «трави» належать *валер'яна, дев'ясил, живокіст, звіробій, любисток, материнка, медунка, м'ята, папороть, подорожник, полин, чортополох*.

Розмаїтий опис трав представлений у поезії «Сила лікарських рослин». Саме тут Неоніла Гуменюк відобразила всю цілощу силу трав Подільського краю (Неоніла Володимирівна родом із села Божиківці, Деражнянського району, Хмельницької області). Наприклад: *Ну, а жовтий звіробій [...] / І жасмин, і дев'ясил / Додають здоров'я й сил [...] / Материнка й валер'яна / Також ліки непогані [...] / Горобина, подорожник, / Ліки з них зробити можна* («Сила лікарських рослин»).

Група «городні культури» представлена такими лексемами: *гарбуз, мак, малина, пшениця, соняшник, суніця*. Наприклад: *Ведмежата всеньке літо / Збирали малину* («Пора спати ведмежатам»); *Бігало наше дитинство босоніж, / Мов коня, осідлавши соняшник* («Соняхи дитинства»); *Так пригощало літо суніцями / І ми забували про все на світі* («Сунічка»).

До тематичної групи «гриби» належать *боровик, мухомор, опеньок, підберезовик, сиріїжка*. Наприклад: *Ой, хвалився мухомор: / – Я вродливий, вищий сорт [...] / А товстенький боровик / Чванитися та й не звук [...] / Підберезовика знають / Та до кошика складають, / Сиріїжку кольорову / Забирають теж з собою* («Мухомор»); *Грають у піжмурки із грибником опеньки, / Здалеку ваблять грони калинові* («Зізнаюся літечку в любові») [1].

Щодо морфемних особливостей, то переважають однокореневі стилістично нейтральні лексеми, також зафіксовано деривати з пестливим суфіксами: *барвіночок* («Квіти дитинства»), *берізонька* («Осені багрянний дощ», «Стояли дві тополеньки»), *вербиченька* («Стояли дві тополеньки»), *горобинька* («Стояли дві тополеньки»), *дзвіночок* («Хлібу святому вклоняюсь»), *калинька* («А пам'ять у минуле повертає...»), «Серце співає про літо»), *кульбабка* («Зажовтіло», «Літо», «Слід на землі»), *листочок* («Зізнаюся літечку в любові», «Казка про осінь», «Серце співає про літо», «Сила лікарських рослин», «Стара верба», «Україночка мала», «Фея-осінь»), *пелюсточка* («Рідний краю світанковий», «Ромашка», «Трояндовий рай»), *полечко* («Душа співає хліборобська»), *тополенька* («Стояли дві тополеньки»), *сунічка* («Сунічка»), *травичка* («Срібні роси»),

«Грояндовий рай»), *хризантемка* («Зажовтіло»), *ягідка* («Горобини ягоди солодкі»), «Жадність людська», «Зелені барвіночок», «Рідний краю світанковий»), *ялинонька* («Завесніло», «Осені багрянний дощ»).

Отже, можемо зробити висновок, що в поезії Неоніли Гуменюк особливе місце належить лексиці на позначення рослинного світу. Найчастіше у творчості поетеса використовує лексеми *барвінок, верба, калина*. Крім того, автор віддає перевагу демінутивам.

Вбачаємо перспективними подальші дослідження лексики у поетичному мовленні Неоніли Гуменюк.

Список використаної літератури

1. Гуменюк Неоніла // Поетичні майстерні: вірші, проза, аналітика, огляди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://maysterni.com/user.php?id=7954>

2. Лозко Г. С. Українське народознавство; вид. 5-ге, зі змін. доповн. / Г. С. Лозко – Мандрівець, 2011. – 512 с.

3. Семків Н. Д. Флорокомпонентна лексика у творчості Тараса Шевченка / Н. Д. Семків // Філологія і лінгвістика в сучасному суспільстві. – Львів. – 21–22 жовтня 2016. – С. 31–34.

Катерина Зозуля

ДИСПУТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Диспут – спеціально організована вистава, в ході якої відбувається демонстративне зіткнення прямо протилежних поглядів, думок із різних питань (проблем). Диспут (від лат. *disputare* – міркувати, сперечатися) трактується в словниках як вид діалогічного мовлення, публічна суперечка на важливу наукову або розмовно-побутову тему. Із приводу певної проблеми учасники диспуту й виражають різні думки й судження. Розгортається диспут завдяки оцінкам, аргументаціям, значенневим зв'язкам із реальним життям, опорі на особистий досвід, яким користуються учасники суперечки. У диспуті є елементи монологу й діалогу. Діалогічні елементи надають емоційне забарвлення дискусії, а монологічні служать для вираження її логічного змісту. Як виховні потенціали диспуту

можуть бути названі вміння доказово, аргументовано викладати власні погляди, зберігати витримку й спокій, сприймати критику, з повагою ставитися до думки опонента [1, с. 13].

Використання диспуту на уроках української літератури – це новий методичний прийом, тому його аналіз та детальне вивчення є актуальним.

Мета статті – з’ясувати роль диспуту в процесі вивчення української літератури у старших класах, визначити найголовніші особливості технології організації й проведення диспуту.

Диспут – один із методів і одна з форм роботи зі старшокласниками, засіб розвитку логічного мислення учнів. Цей метод формування суджень, оцінок, переконань заснований на давно відомій закономірності: знання, здобуті в процесі зіткнення думок, різних поглядів, завжди характеризуються високою мірою узагальнення, стійкості і гнучкості [3, с. 1].

Головне призначення диспуту – створити орієнтовну основу для творчих пошуків і самостійних рішень. Ефективність диспуту залежить від ґрунтовної попередньої підготовки, тому Г. Плоткін пропонує правила для учасника диспуту, розроблені разом зі школярами:

1. Кожен має право висловити свою думку. Якщо в тебе є що сказати слухачам, нехай вони довідаються про це.

2. Говори, що думаєш, думай, що говориш! Висловлюйся ясно й чітко. Не стверджуй того, у чому не розібрався сам.

3. Намагайся якнайбільш переконливо викласти свої погляди. Спирайся тільки на безсумнівних факт.

4. Не повторюй того, що до тебе було сказано.

5. Поважай чужу думку. Намагайся зрозуміти її. Умій вислухати думку, з якою не згодний. Будь витриманим. Не перебивай тих, хто виступає. Не надавай особистісних оцінок. Правоту підтверджуй фактами, а не лементом. Не нав’язуй своєї думки.

6. Якщо доведена помилковість твоєї позиції, май мужність визнати хибність власних переконань.

7. Нехай головним підсумком диспуту стане твоє просування нелегким шляхом усвідомлення істини [1, с. 19].

Важливу роль у проведенні диспуту відіграє ведучий, який нібито створює відповідний «мікроклімат» у колективі – повагу

до присутніх, заборону перебивати мовців, водночас ведучий не повинен захоплюватися оцінними висловлюваннями («правильно», «неправильно», «от як, куди тебе занесло!»).

Завершальний етап передбачає короткий аналіз диспуту, найхарактерніших позицій та рефлексію – відзначаються помилкові погляди і судження учасників, найвлучніші аргументи, позиції, цікаві приклади та факти, щирість учасників, більш деталю зупиняються на тому, що цінного, корисного дає диспут його учасникам [5, с. 15].

Аналіз навчальної програми з української літератури для старших класів спонукає до необхідності підібрати найбільш доцільні теми для організацій диспутів.

Для прикладу розглянемо драму-феєрію Лесі Українки «Лісову пісню». Цей твір можна назвати винятковим, бо в ньому простежується багатство думки, поетичність образів і гармонійна єдність реальності й фантазії. У творі Леся Українка ставить та намагається вирішити вічні питання: життя і смерті, кохання та ненависті, вірності та зради, пошуку правди і справедливості.

Основний конфлікт – між буденним життям і високими пориваннями душі – підпорядкований головній ідеї – боротьбі за гармонійне вільне життя, високу мрію, красу і вірність, боротьбі проти буденщини, сірості й банальності [2, с. 1].

Під час вивчення цього твору буде доречним провести урок у формі диспуту на тему: «У чому полягає сенс людського життя? (За драмою-феєрією Лесі Українки «Лісова пісня»)».

Учням заздалегідь можна запропонувати орієнтований план диспуту, який виглядатиме таким чином.

1. Високе призначення людини на Землі.
2. Найнеобхідніша умова людського життя – воля.
3. Краса людських взаємин – у любові.
4. Мистецтво – це цвіт душі, який треба оберігати.

Протягом диспуту учні мають визначити, у чому полягає сенс життя кожного з дійових персонажів (Лев, *Водяник*, *Лісовик*, *Лукаш*, *Килина*); кого символізує Мавка; як показано гармонію душ Лукаша і Мавки та проаналізувати різницю між світами й баченням цих персонажів. Від учнів очікується розуміння того, що людина має в собі сили завжди піднятися на височінь

людського духу. Крізь страждання, крізь усвідомлення своєї недосконалості вона стає мудрою, бо пізнає сенс власного буття.

Отже, аналіз навчальної програми з української літератури для старших класів дозволяє зробити висновок, що під час вивчення майже усіх творів можна організувати урок-диспут. Адже в кожному літературному творі є певна проблема, що висвітлюється та над якою потрібно замислитися. Диспут, як форма суперечки, дає можливість учням аналізувати і обґрунтовувати поняття, захищати свої погляди та переконувати в них інших людей.

Список використаної літератури

1. Демчук О. Нестандартні уроки літератури, 9–11 класи / О. Демчук. – Тернопіль : підручники і посібники, 2000. – 144 с.
2. Критика «Лісова пісня» // Українська література. Електронна бібліотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrclassic.com.ua/katalog/u/ukrajinka-lesya/3394-kritika-lisova-pisnya-ukrajinka>.
3. Курганський С. Диспут як метод виховання / С. Курганський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.menobr.ru/article/59127-qqe-15-m3-disput-kak-metod-vozpitanija>.
4. Поліщук Н. Дискусія на уроках літератури і розвиток учнівської творчості / Н. Поліщук // Дивослово. – 2010. – № 6. – С. 2–4.
5. Шмулик С. Диспут як форма уроку літератури / С. Шмулик // Українська мова та література. – 2005. – № 11. – С. 13–15.

Олена Карнова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПЕВНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Тема застосування нестандартних уроків у школі є надзвичайно актуальною сьогодні. Основні проблеми, які вчитель має розв'язати на уроці з учнями, – уміння мислити, комунікувати, тобто потрібно сприяти розвитку творчості, активності, захоплення дітей, інтересу до навчального процесу. Тому важливо використовувати особливі методи навчання для цього.

Дослідженням цієї проблеми займалися С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, Г. Л. Токмань та ін. Однак комплексний аналіз психолого-педагогічних засад застосування різних типів нестандартних уроків для певних вікових категорій відсутній, що й зумовлює актуальність теми нашої статті.

Мета – визначити психолого-педагогічні засади застосування різних типів нестандартних уроків української літератури для певних вікових категорій.

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про мету, завдання та методику їх проведення. Ефективність нестандартних уроків забезпечується тільки тоді, коли учитель володіє методикою їх проведення та вміє вдало використовувати їх із традиційними формами роботи. Такі уроки сприяють розвитку творчості, формуванню власних поглядів на проблеми, які слід вирішити.

Кожна людина по-своєму сприймає той чи інший художній твір. Рівень і глибина цього сприйняття залежать від читацької та загальної культури, рівня навченості аналізувати, інтерпретувати прочитане, розуміти авторські думки, відділяти головне від другорядного. Не основну, але й не другорядну роль у процесі навчання відіграє врахування вікових особливостей учнів.

Вікові й психологічні особливості учнів давно є предметом наукових досліджень різних галузей наук. Дидакти й методисти також звертаються до результатів, зібраних психологами й фізіологами, адже від цього залежить ефективність вивчення багатьох шкільних дисциплін. Не можна, скажімо, на уроках у 5 класі застосувати прийоми, які використовують для учнів 11 класу. Хоча все залежить від вчителя і його вміння варіювати різними методами й прийомами, враховуючи доцільність таких варіювань. Велику роль у керуванні розвитком читацького сприймання мистецтва слова відводить учительню-словеснику Г. Л. Токмань. У статті «Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури» вона дає дуже слушну пораду своїм колегам: «...Взаємозв'язок стадій літературного розвитку учнів буде ефективнішим, якщо вчитель вестиме навчання таким чином, ніби перед ним діти трохи старші, ніж є насправді,

«забігатиме» наперед і завдяки цьому вестиме учнів за собою» [2, с. 24].

У такий спосіб в учнів 5–6 класів починає формуватися естетичне почуття на рівні художньої деталі. Тому в 5–6 класах доцільно проводити уроки, які передбачають розвиток фантазії, наприклад, урок-казку, театралізований урок, урок-подорож, урок-телепередачу. Урок-подорож рекомендуємо застосувати до теми «Усна народна творчість». Урок-казку та театралізований урок можна проводити для вивчення казок, як народних («Мудра дівчина», «Яйце-Райце»), так і літературних. Можна використати такий тип уроку для вивчення теми «І. Я. Франко «Фарбований лис». Характеристика персонажів».

В учнів 7–8 класів поглиблюється сприйняття поетичної мови, «критерії оцінки текстів набувають ціннісного характеру», «тексти оцінюються з точки зору як форми, так і змісту», «підлітки здатні опановувати не тільки смисловий бік елементів таких творів, але й отримувати від цього естетичну насолоду», «поглиблюється повнота і точність сприймань», «з'являється здатність сприймати емоційну значущість поетичної форми». Підлітковий вік більше, ніж інші, залежить від реалій довколишнього життя. Учитель має пам'ятати, що «підлітковість – це вік соціалізації, вросування у світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого боку – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного Я» [3, с. 178].

Цей висновок спонукає вчителя до правильної моделі спілкування з підлітком і на уроках, і в позаурочний час, а також добору певних форм і прийомів роботи, які сприяли б когнітивному (розумовому) розвитку учнів. Педагог повинен прислухатися до думок учнів, сприймати їх, бути тактовним по відношенню до учнів, які, можливо, висловлюють не ту думку, яку хотілося б йому почути. У цьому віці дитина починає сприймати художній твір логікопонятійно й тому швидко вибудовує схему-шаблон для аналізу літературного твору, що веде, зрештою, до втрати інтересу до літератури. «Не допустити шаблонного прочитання художнього твору – важливе завдання вчителя» [3, с. 153], – наголошує професор Г. Л. Токмань.

Радимо застосовувати у 7–8 класі уроки з ігровою змагальною основою, тобто уроки-КВК, уроки-вікторини. Такі уроки можна провести для підсумкових тем: «Історичні пісні українського народу», «Про далекі минулі часи».

Особливо уважно слід ставитися вчителю до учнів 10–11 класів. Ранню юність психологи вважають «третім світом», який існує між дитинством і дорослістю. І. С. Кон стверджує, що діти 16–17 років не стільки шукають автономії від дорослих, скільки прагнуть знайти своє місце в дорослому світі. Це закономірно, адже вони на порозі дорослого життя, суспільні процеси якого сприяють тому, щоб кожен міг самовизначитися. Учитель може вдало цим скористатися на уроках літератури. Не можна не погодитися з думкою Г. Л. Токмань: «Бажання оригінально самовизначитися природне для цього віку. Старшокласник уже замислюється над власною долею, його цікавлять проблеми щастя, життєвого успіху, кохання і дружби, непроминальних цінностей, морального вибору» [2, с. 27]. Через це буде слушною її рекомендація: «У творі, який вивчається, слід щоразу знаходити те, що зачіпає інтереси кожного – ти теж кохатимеш, тебе також чекають випробування, від історичної доля нації залежить і твоє існування у світі тощо» [2, с. 27]. Учні-старшокласники нерідко виявляють творчу ініціативу. Це пов'язано з розвитком їхнього інтелекту. Причому інтелектуальна ініціатива, як правило, знаходить свій вияв не просто через засвоєння інформації, а через створення чогось нового. Досвідчені педагоги знають, що старшокласники нерідко починають творити, іноді роблять це таємно. Але коли панує атмосфера довіри, діалог між учителем та учнем, демократичні стосунки між ними, то часто учень довіряє творчі «виливи» своєму старшому товаришеві-вчителю літератури. Знаючи психологічні особливості своїх вихованців, учитель може не лише похвалити за твір, але й коректно зробити зауваження. Погоджуємося з висловлюванням Г. Л. Токмань, що «спонування до літературної творчості плідні в будь-якому разі» [2, с. 27].

На уроках літератури в старших класах обов'язково слід враховувати особливості пам'яті учнів цієї вікової групи. Вони не просто запам'ятовують, а ще й роблять це з поясненням, доведенням, власним судженням чи умовисновком. На відміну

від учнів 5–8 класів, учні 9–11 класів легко залучають до аналізу літературного твору знання з інших предметів. Цим може продуктивно скористатися учитель-словесник, вносячи літературне явище в історичний, світовий, мистецький контекст. Тому в 9–11 класах можна проводити такі уроки: урок-суд, урок-диспут, урок-конференція, урок-дослідження, урок-брейн-ринг.

Пропонуємо застосувати урок-суд та урок-диспут до тем «Чи виправдане зло в ім'я добра?» (за романом Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), «Катерина – жертва системи чи егоїзму?» (за поемою Т. Г. Шевченка «Катерина»), «Причини й наслідки конфлікту між батьками та дітьми у повісті І. Нечуя-Левицького».

Урок-брейн-ринг доцільно організовувати для вивчення загальних тем, таких як «Українська література XIX ст.», «Основні напрями модернізму».

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що від урахування учителем-словесником психологічних індивідуальних та вікових особливостей учнів при організації нестандартних уроків літератури залежить результативність сприймання та засвоєння учнями навчального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Кульневич С. В. Современный урок : науч.-практич. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2005. – Ч. 2: Не совсем обычные и совсем необычные уроки. – 288 с.

2. Токмань Г. М. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури / Г. М. Токмань // Дивослово. – 2003. – № 6 (556). – С. 23–29.

3. Токмань Г. М. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. М. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 318 с.

4. Токмань Г. М. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. М. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА ФІЛОЛОГА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Останнім часом підвищеною зацікавленістю науковців-лінгвістів і лінгводидактів є проблематика мовленнєвої комунікації у професійній сфері спілкування (Ф. Бацевич, З. Гур'єва, О. Зарецька, О. Казарцева, Є. Ключев, О. Семенюк, В. Парашук, Н. Формановська, О. Харченко, О. Яшенкова). Насамперед це стосується тих сфер, де вміння спілкуватися виступають чи не основною і необхідною передумовою успішної професійної діяльності. Такою, звісно, є педагогічна діяльність. Тут, як відомо, повинні працювати професійні комунікатори, тобто фахівці, що демонструють різноманітні варіанти мовленнєвої поведінки й усвідомлено вибирають їх залежно від психологічних характеристик партнера, їх соціально-статусних ролей і комунікативної ситуації.

Мета статті: звернути увагу на роль формування культури мовлення у студентів як майбутніх учителів-філологів; визначити місце такої роботи у лінгводидактиці; показати значення культури мовлення вчителя для майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, підвищена увага до мовленнєвої поведінки вчителя-філолога пояснюється кількома причинами, із-поміж яких визначаємо такі: 1) антропоцентризм як загальна тенденція зміщення фокусу наукової уваги на людину-мовця, зокрема й в основній сфері її життєдіяльності – професійній; 2) бурхливий розвиток інформаційних технологій (інтернет-конференції, інтернет-наради, віртуальне спілкування в чатах і форумах чи за допомогою електронної пошти) зумовив появу значної кількості нових термінів, які вимагають іншого стилю врегулювання процесу комунікації; 3) завдяки ринковим відносинам і розгалуженості сфери освітніх послуг в Україні частіше головним критерієм відбору абітурієнта до ЗВО виступають уміння грамотного оформлення усного чи писемного мовлення.

Однак сучасний стан філологічної освіти у вишах України викликає певною мірою занепокоєння. Оновлені стандарти для загальноосвітніх навчальних закладів передбачають високий загальнофілологічний рівень підготовки випускників шкіл, що

відповідає вимогам для вступників у ЗВО філологічного напрямку (автори програми – Л. Мацько, О. Семенов [3]) вимоги стандартів профільної середньої освіти, навіть вищі за ті, що передбачено стандартами вищої освіти. Чимало і викладачів відзначає той прикрий факт, що за останні роки рівень підготовки абітурієнтів не відповідає вимогам, які висунуто до підготовки майбутніх фахівців – філологів і вчителів української філології. Водночас у сучасному суспільстві все більше зростає попит на інформативно увиразнене спонтанне монологічне мовлення як найвищий рівень розвитку мовленнєвих здібностей людини. Мовленнєва культура, володіння комунікативною і риторичною компетенцією, комунікабельність посідають одну із ключових позицій у переліку вимог освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр філології». Серед бажань, які висувають роботодавці-керівники різних освітніх і навчальних закладів, йдеться про те, що фахівець не лише повинен володіти фундаментальними знаннями, демонструючи високий рівень філологічної освіченості, але і приділяти увагу власному рівню розвитку мовленнєвої культури. Мовлення сучасної молоді – унікальний комунікативний феномен, а прикметними особливостями мовлення майбутніх філологів є оригінальність, креативне використання мовних норм, відмова від загально визнаних стандартів і цінностей або ж їх елементарне незнання (О. Єрмакова, Л. Ставицька, В. Хімік).

Відомо, що одним із ключових елементів духовної культури людини виступає її мовленнєва культура. Водночас донині науково не вироблений єдиний концептуальний підхід щодо тлумачення її сутності і змісту; надалі залишається проблемою питання визначення поняття «мовленнєва культура», що, на нашу думку, спричинено як дещо розпливчастим характером самого визначення, так і розгалуженістю його зв'язків з іншими, суміжними, наприклад: «культура мовлення», «культура спілкування», «культура мовленнєвого спілкування», «мовленнєве спілкування» тощо. Така термінологічна невизначеність дозволяє певну свободу вибору як для теоретиків мовознавства, так і для дослідників-практиків, особливо щодо виокремлення критеріїв ефективності самого мовленнєвого спілкування. Аналіз наукової літератури (Л. Введенська, С. Єрмоленко, Т. Кочеткова,

Л. Мацько, О. Сиротиніна) підтвердив, що в розумінні феномену мовленнєвої культури частіше превалює суто філологічний підхід, згідно з яким значна частина досліджень присвячена вивченню мовної норми. До того ж поняття «мовленнєва культура» і «культура мовлення» часто використовують як синонімічні терміни у разі співвідношення їх з такою значущою для сучасної системи мовної освіти категорією як «мовленнєве спілкування». На нашу думку, мовленнєва культура – це частка духовної культури, яка характеризує багатство свідомості людини. На відміну від загальної культури мовлення студентська мовленнєва культура як самобутній і багатовимірний феномен включає еволюцію цінностей, руйнування мовних норм і стереотипів, оперативність перемикавання з одного стилю на інший, зміну мовленнєвих навичок і мовних преференцій. Вважаємо, що культуру мовлення слід розуміти як систему цінностей, яка визначає ставлення мовця до рідної мови, зокрема до її літературних норм, адже «цінність – внутрішній, емоційно осягнений суб'єктом орієнтир його діяльності, а отже, сприймається ним як власна духовна інтенція» [2, с. 164].

Еталоном мовлення, як було доведено вченими-філологами, повинна виступати вишукана елітарна мовленнєва культура, визначальним критерієм якої є літературна норма. Водночас мовна норма усвідомлюється не всіма мовцями, її вибір, орієнтація на той чи той тип мовленнєвої культури (еталон мовлення) багато в чому залежить і від випадкового поєднання цілої низки факторів: територіальних, гендерних, соціально-професійних, вікових та ін. Людина у своїй діяльності, в тому числі і мовленнєвої, виходить із певних цілей, ідеалів, норм, усвідомлюваних нею як щось обов'язкове, необхідне, тобто як власні цінності. Це дозволяє говорити про важливі співвідношення категорій цінностей і норми в мовленнєвій культурі студентської молоді. У студентські роки, коли основними видами діяльності виступають навчальна і мовленнєва, виформовуються й основні прикметні риси мовленнєвої культури майбутнього філолога. Розвиток мовної особистості студента здійснюється під час спілкування через інтеріоризацію культурно-мовленнєвих норм і ціннісних пріоритетів усіх учасників навчально-виховного процесу в ЗВО. На думку Ж. Горіної основними типами мовленнєвої культури в

майбутніх філологів надалі залишаються середньолітературний або фамільярно-розмовний [1]. Зокрема, до чинників, які впливають на становлення мовної особистості студента, відносимо фактори макрорівня (традиції сімейного спілкування, вплив масової культури, суспільне уявлення щодо престижності мовленнєвої культури, в першу чергу трансльоване через ЗМІ, вплив професорського-викладацького складу), а також мікрорівня (оточення з відповідної референтної групи, успішність в академгрупі, мовленнєвий досвід, навички лінгвістичної саморефлексії). Отже, поряд з еталонними вимогами культури мовлення, адресованими всьому лінгвокультурному соціуму, припустимо говорити і про специфіку мовленнєвої культури окремих професійних, вікових, соціальних груп або територіальних спільнот. Відповідно, має свою специфіку й мовленнєва культура студентської молоді, хоча її теперішній стан характеризується певними негативними тенденціями. Наприклад, в мовленні сучасної молоді простежуємо чималу кількість мовленнєвих помилок, пов'язаних передовсім із недотриманням культурно-мовленнєвих норм. Вочевидь, вишукана мовленнєва культура не є у студентському філологічному середовищі яскраво вираженою цінністю. Більш за те, мовлення сучасної молоді укладається у свої нормативні приписи й сама норма в такому випадку виступає як вельми специфічне уявлення студентів про припустимість, обов'язковість. Невипадково, багато хто з відомих соціолінгвістів, фахівців культури мовлення пояснює це загальною демократизацією літературної мови (О. Земська, Л. Ставицька, В. Хімік). Крім того, як свідчить реальна комунікативна практика спостережень за українським мовленням навіть філологічно освічених людей (учителі, журналісти, діячі науки і культури), воно далеке від усталених стереотипних уявлень про зразковість мовлення філологів. Таке явище, що побутує в колективній свідомості пересічних носіїв мови, певним чином можна означити як «мовний ідеалізм», тобто стійке уявлення про позитивні еталонні комунікативні якості мовлення певної професійної групи людей. На нашу думку, саме «мовний ідеалізм» підтримує у свідомості носіїв мови дещо хибне уявлення про мовну особистість філолога як вишукану, елітарну, що ще раз доводить автономність і стійкість побутування

ментальних стереотипів у свідомості української лінгвоспільноти і відсутність прямого зв'язку між стереотипом і реальною комунікативною поведінкою носіїв мови. Отже, якісна філологічна освіта відіграє вирішальну роль для формування літературного типу мовленнєвої культури в майбутніх словесників. При цьому елітарний тип мовленнєвої культури, на нашу думку, цілеспрямовано сформувати на часі університетської освіти практично неможливо, він швидше виступає як ідеал або еталон, якого слід прагнути досягти. Надалі важливу роль відіграє і подальша соціалізація студента, його особистісні якості, інтелект, а також комунікативна професія, зорієнтована на активне спілкування, використання української мови як інструмента професійної діяльності. Таким чином, мовленнєва культура – це об'єктивна реальність, що існує незалежно від нас і наших наукових уявлень про неї. І чим об'ємнішим буде наше пізнання цієї реальності, тим успішнішою буде педагогічна робота з розвитку відповідного культурно-мовленнєвого середовища у вишах України, де до сьогодні залишається актуальною лінгводидактична проблема, пов'язана з аксіологічним аспектом формування мовної особистості майбутнього філолога, що розкриває її ціннісні орієнтації при виборі мови спілкування і мови навчання, і, на жаль, такий вибір робиться не завжди на користь української мови. Така ситуація зумовлена тим, що південно-східних регіонах країни сучасна молодь, як і раніше, відчуває довкола себе вакуум рідної культури. І хоча ця проблема виходить за межі суто лінгводидактичної, в перспективі саме лінгводидактика спроможна забезпечити необхідні підходи й оптимальні методи формування мовної особистості, досліджуючи сутність якої за допомогою мови.

Список використаної літератури

1. Горіна Ж. Д. Мовленнєвий портрет особистості майбутнього словесника / Ж. Д. Горіна // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 40–46.

2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

3. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень / укл. Л. І Мацько, О. М. Семенов. – К. : Грамота, 2011. – 48 с.

СЕМАНТИКА ЧИСЛА «ТРИ» В НАРОДНИХ КАЗКАХ

У нашому житті ми часто використовуємо числівник. Без нього не обходяться точні та природничі науки, медична галузь та інше. Як зазначають науковці, в сучасне суспільство характеризується підвищеним інтересом до нумерології як мови чисел, які наче є «інструментом розуміння й самопізнання людини. Числа – невід’ємний атрибут будь-якої культури, вони систематизують семантичні блоки закладену в неї інформацію, полегшуючи цим завдання передачі знань із покоління в покоління незалежно від того, чи існує в цій культурі писемна чи тільки усна традиція. Числа підтримують гармонію та порядок у всьому, що відбувалося і відбувається у всесвіті» [3, с. 71].

Числівник як частина мови посідає не останнє місце і в художньому тексті, оскільки часто репрезентує національно й культурно зумовлені мовні концепти. Його головні стилістичні функції – це сакральність та символізм.

Науковці неодноразово звертали увагу на функціонування числівників у текстах (О. Аргуткіна, О. Берещук, Г. Віват, І. Іваненко, І. Кован, З. Мацюк, М. Фенко). Крім того, дослідження цієї частини мови в тексті проводили: з позицій концептуалізації числа – О. Кедровський, О. Кубрякова, із позицій когнітивістики – О. Лосєв, вважаючи, що це «ідеальне тіло, смислова стихія», із позицій символізації та міфологізації – М. Любомир, О. Супрун [2, с. 198].

Мета статті – визначити місце числівника три в народних казках, з’ясувати його символізм.

Народна казка – найдавніший вид усної народної творчості. Їхньою особливістю є те, що в них використовуються числа 3, 7, 9, 12, які у слов’ян вважалися магічними [4].

Числівник у тексті має власну семантику та виконує символічну роль. Наприклад, число «три» – це магічне та сакральне число у християнстві. У слов’янській міфології дерево – мікромодель світу – має тривимірність: крона – небо, стовбур – земля, коріння – потойбіччя. Числу «три» відповідає ідея трьох світів і трьох стихій [2, с. 200].

В українському фольклорі в царя завжди було три сини або мандрівнику потрібно вибрати одну стежину з трьох. Або ж даруються три подарунки. Також «три» – це глибокий розвиток усього живого та навіть людського роду. У народній приказці говориться: «Один син – не син, два сини – півсина, а три сини – ото син». Двоє синів – це лише природне відтворення батька й матері, і тільки третій стає новим пагоном, із якого розростається дерево роду, виросте духовний плід, відкриється шлях у третій вимір [1, с. 583].

У народній казці «Три сини і кицька» можна побачити, як у батька росло три сини. Чоловік спочатку бажав щастя старшому сину, але він не проявив кмітливості. Так само сталося і з другим сином. Лише третьому пощастило в житті та коханні тому, що він був тямущий. Це все пояснюється закономірністю, що щастить лише з третього разу, і тому це число вважають щасливим.

Також символічність трійки можемо спостерігати в казці «Дарунки у трьох зернинах». У ній число розкривається як символ трьох подарунків. Бідному чоловіку ластівка дає три зернини, які він має посадити. З них виростають гарбузи, і кожний гарбуз дає чоловіку все, що він потребував: перший – їжу, другий – одяг, а третій – золоті монети. Це стається тому, що він для усіх робив добро і йому це повернулося.

Отже, як зауважують дослідники, три – це одне з найбільш позитивних чисел не тільки з сакрального погляду, а й у міфології, легендах і фразеології. В античності трійка – священна цифра, що символізувала початок, існування та кінець світу. Учені пояснюють сакралізацію цього числа спостереженням людей за багатоміліардною біологічною еволюцією життя. Значення тріадності числівника «3» не тільки знакове в культурі та свідомості різних народів, а й вказує на рух, синтез (за Аристотелем), оскільки має початок, середину та кінець земля, вода й небо; душа, тіло і дух; народження, життя і смерть; минуле, теперішнє й майбутнє. Числівник три є сакральним у християнстві, оскільки Бог виступає у трьох іпостасях: Бог-Отець, Бог-Син, Бог-Дух Святий [3, с. 73]. А оскільки людство постійно пам'ятає попередні надбання, то й до сьогодні у нашій підсвідомості залишається віра у числову сакральність.

Отже, числівники посідають значне місце в різножанрових текстах. Зокрема, казкам він надає символічності та магічності. Число «три» розкриває свою сакральність, із якої можна з'ясувати мету використання числівника.

Список використаної літератури

1. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
2. Кочан І. Числівник в художньому тексті / І. Кочан // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка. – 2009. – № 46. – Ч. 2. – С. 197–206.
3. Мацюк З. Символічно-сакральна мотивація семантики числа у фразеології Західного Полісся / З. Мацюк, М. Фенко // Science and Education a New Dimension. Philology. – 2015. – III(15). – Р. 71–74 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.seanewdim.com
4. Народна казка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>

Коваль Марина

СИСТЕМА ВПРАВ ЯК ПРОВІДНИЙ СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Рівень інтелектуального розвитку суспільства значною мірою залежить від якості функціонування державної мови. Освітня галузь ідентифікує себе передусім мовною компетентністю, її якістю і мобільністю. Конкурентноздатність особистості передбачає вільне володіння навичками грамотного письма.

Цілком правильною в методичній науці є ідея про те, що без тренування, одним лише поясненням не можна досягти належного результату в навчанні мови. Тому ефективним є метод вправ, який розроблявся науковцями (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Караман, А. Медушевський, В. Онищук, Л. Симоненкова, Н. Тоцька, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін.) упродовж усіх етапів становлення методики навчання мови загалом.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що вперше здійснено аналіз системи вправ і завдань, які містяться в підручнику «Українська мова» для учнів 11 класу профільної

школи на уроках української мови за підручником редакції С. О. Карамана, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоші.

У навчальному підручнику, який став основою дослідження, поєднано академічний і профільний рівні. Автори дещо змінили структуру навчальної книги, збільшивши частку практичних завдань для дослідження мовного матеріалу.

Теоретичні відомості представлено переважно у формі текстів-роз'яснень, узагальнювальних таблиць, а також лінгвістичних довідок. Вправи й завдання передбачають самостійну роботу, активний пошук, уміння аналізувати мовні одиниці – словоформи, словосполучення, прості та складні речення, з'ясовувати відмінності у їхній будові і функціях, експериментувати, висловлювати аргументи «за» і «проти», формулювати висновки.

Загальна кількість досліджуваного матеріалу нараховує 707 вправ і завдань. Система вправ та завдань аналізувалася нами за такими критеріями:

1) за формою проведення – усні (249 – 35 %), письмові (376 – 53 %) та усно-письмові (82 – 12 %);

2) за ступенем самостійності – парні (групові) (135 – 49 %), самостійні (143 – 51 %);

3) вправи та завдання, які містять дослідження мовного матеріалу (144 – 57 %), які містять міжпредметні зв'язки (92 – 37 %), із використанням інтернет-сервісу (15 – 6 %).

Запровадження на уроках *усних вправ* дає змогу вчителю швидко перевірити, уточнити і поглибити розуміння школярами матеріалу, вимагає від них мобілізації уваги, активної розумової діяльності.

Вправа 239. Складіть усно твір-роздум на тему «Не бійтесь заглядати у словник: це пишний яр, а не сумне провалля» (М. Рильський).

Письмові вправи сприяють кращому закріпленню знань, умінь і навичок завдяки тому, що в процесі їх виконання створюється певний зоровий образ. Письмові вправи привчають учнів до охайності в роботі, сприяють підвищенню грамотності.

Вправа 267. І. З поданих сполучень утворіть речення, визначте їхню граматичну основу. Поширте їх другорядними членами, визначте стилістичні функції кожного речення.

Дніпровські схили, щодня ходив, скельцями косить, освітило слово, не чути пісні-мови, скажу за тебе, безліч несподіванок, співучий відгук.

II. Зробити фонетичний і морфологічний розбір слів *щодня*, *не чути* [1, с. 165].

Диференціації **усно-письмових** вправ дає можливість ставити більш складні завдання, збільшувати або зменшувати час на їх виконання, неодноразово повертатися до аналізу й перевірки результатів.

Вправа 148. I. Утворіть і запишіть прикметники з суфіксом: а) -ськ-, -енськ-, -инськ-, -івськ-; б) -ин-. Поясніть, які зміни приголосних основи відбулися і чому. З утвореними від виділених словами складіть і запишіть речення.

1. Волинь, Баку, Рівне, Турабі, Прага, Запоріжжя, Прилуки, Чорнухи, товариш, Черкаси, Буг, Кременчук, Золотоноша, Овруч, узбек, чуваш, латиш, Рига, чех. 2. Мелашка, Одарка, Галя, Рая, Ольга, Ганна, Наталка.

II. Підготуйте усне лінгвістичне повідомлення на тему «Чергування приголосних звуків при творенні прикметників» [1, с. 106].

За умов **парної (групової) роботи** всі діти в класі отримують рідкісні за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватися. Робота в парах дає учням час обдумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом, вміння переконувати й вести дискусію.

Вправа 237. Випишіть із поданих речень словосполучення. Визначте в кожному з них тип підрядного зв'язку. Об'єднайтеся у групи й наведіть приклади крилатих висловів про слово. Визначте групу переможців.

1. Слово до слова – зложиться мова. 2. Гостре словечко коле сердечко. 3. Слово – не стріла, а глибше ранить. 4. Що вимовиш язиком, того не виб'єш і кілком. 5. І від солодких слів буває гірко. 6. Від теплого слова в лід розмерзає. 7. Скарбу завжди є ціна, а слову – нема (Нар. творчість) [1, с. 146].

Одним із найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної

діяльності учнів на уроці є відповідна організація **самостійної навчальної роботи**.

Вправа 54. Ознайомтеся з «Енциклопедичним словником юного глядача». Знайдіть у ньому назви професій, пов'язаних із театром. Розкажіть, що вам відомо про характер діяльності працівників театру [1, с. 52].

Під час вивчення складного матеріалу ефективними будуть вправи та завдання, які містять **дослідження мовного матеріалу**. Ці вправи допоможуть страшокласникам більш ґрунтовно зрозуміти опрацьований матеріал.

Вправа 220. Підготуйте лінгвістичне повідомлення про типи словосполучень. Упорядкуйте його залежно від аудиторії: а) ваші однокласники; б) слухачі підготовчих курсів при університеті; в) учні 5 класу [1, с. 138].

Вправи і завдання з міжпредметними зв'язками під час вивчення мови суттєво підвищують рівень навчання, сприяють вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Вправа 432. Продовжте висловлювання, аргументуючи зачин твору посиланнями на зміст повісті «Зачарована Десна» Олександра Довженка. Як вплинув світ зачарованої Десни на подальшу долю письменника?

Людина не може жити без краси. Вона ніколи не буде по-справжньому щасливою, якщо не навчилася милуватися гарної квіткою, зачаровуватися мелодією пісні, якщо її душа не озивається трепетно на красу поезії чи витвору малярства [1, с. 260].

Використання **вправ із використанням мережі Інтернет** підвищується якість навчання, в учнів проявляється інтерес до пізнання, активність сприйняття, учні самостійно роблять глибокі висновки на уроках, що свідчить про розвиток творчого мислення.

Вправа 175. Складіть діалог на тему «Українська писанка» за поданим початком та фотоілюстрацією. Уведіть у діалог опис процесу праці, розповідь про види писанок (інформацію можна знайти на сайті www.etno.us.org.ua). Діалог запишіть.

– Я вперше в Україні побачила так тонко, гарно розмальоване яйце, яке у вас називають писанкою. Розкажіть мені щось про цей особливий вид мистецтва.

– Звичай писати писанки дуже давній. У ньому поєдналися дохристиянські мотиви... [1, с. 116].

Отже, аналіз системи вправ і завдань, які розміщені в підручнику «Українська мова» для учнів 11 класу профільної школи на уроках української мови, допоможуть відшліфувати правописні навички, систематизувати здобуті знання, оволодіти вмінням вправно викладати свої думки, стилістично впорядковувати кожен фразу, формуючи індивідуальну манеру мовлення.

Список використаної літератури

1. Українська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. У 45 навч. закл. З навчанням укр. Мовою : академ. рівень, профіл. рівень / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоша. – Харків : Сиція, 2014. – 416 с.

Марина Коваль

МЕТОД ВПРАВ У НАВЧАННІ СТРАШОКЛАСНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Цілком правильною в методичній науці є ідея про те, що без тренування одним лише поясненням не можна досягти належного результату в навчанні мови. Тому ефективним є метод вправ, який розроблявся науковцями (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Караман, А. Медушевський, В. Онищук, Л. Симоненкова, Н. Тоцька, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін.) упродовж усіх етапів становлення методики навчання мови.

У статті йдеться про метод вправ на уроках української мови для учнів профільної школи. Дослідження класифікацій вправ і завдань у навчанні української мови старшокласників сьогодні є перспективним. Актуальність обраної теми зумовлена відсутністю досліджень, присвячених добору класифікацій вправ і завдань з української мови саме для учнів профільної школи.

У «Методиці навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк вказано: «Вправи – це

послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок» [3, с. 118].

За «Словником української мови», вправи – це «1) розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; 2) спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань» [5, с. 348].

Специфіка роботи з навчальним матеріалом учнів старших класів із поглибленим вивченням української мови вимагає застосування різноманітних вправ та завдань.

В. Онищук розглядає вправи за метою, ступенем самостійності і творчості учнів та поділяє їх на *підготовчі*, мета яких виявити й ліквідувати прогалини в знаннях учнів; *вступні*, що використовуються після ознайомлення з новим матеріалом (розпізнавання мовних явищ, пояснення орфограм, пунктограм тощо); *тренувальні*, спрямовані на закріплення мовних (мовленневих) умінь і навичок: за зразком, інструкцією, завданням; *завершальні*, де використовуються проблемні завдання практичного характеру, творчі, контрольні роботи [3, с. 85].

В. Мельничайко основою класифікації вправ вважає фізіолого-педагогічну, запропоновану ще М. Успенським. Так, виокремлюють чотири групи вправ: *слухово-мовленнєві* (завдання сприймають на слух і виконують його в усній формі), *зорово-мовленнєві* (усні операції на матеріалі сприйнятого зором тексту), *слухово-моторні* (письмове виконання операцій над сприйнятим на слух матеріалом – диктанти), *зорово-моторні* (письмова робота на матеріалі тексту).

За характером мовленневих операцій В. Мельничайко виділяє: членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згоргання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів, редагування, переклад [1, с. 23].

Цікавою є класифікація М. Львова, який поділяє вправи за *зразком, конструктивні і творчі* [2, с. 358]. До першої групи вправ належить переказ, написання ділових паперів. Конструктивні вправи містять побудову речень із розрізнених слів, відтворення деформованого тексту, поділ суцільного тексту

на окремі речення, редагування речень, що містять мовні помилки, недоліки. Третя група вправ пов'язана зі складанням речень за опорними словами, предметним або сюжетним малюнком, поданою вузькою темою. Тому, виконуючи вправи цієї групи, активно розвивається мислення старшокласників, їхнє усне й писемне наукове мовлення.

Метод вправ відповідає основним формам роботи школи (урок, семінарські, факультативні заняття), забезпечує не тільки форми діяльності вчителя й учнів у роботі над мовним матеріалом, але й зв'язок із логічною структурою предмета, можливість використання різних рівнів пізнавальної діяльності школярів, дає широкий вихід на прийоми навчання.

Однією з основних вимог ефективності використання вправ на уроках мови є врахування залежності цього методу від змісту виучуваного матеріалу.

Метод вправ виконує такі функції, як актуалізація практичного досвіду, засвоєння учнями вмінь і навичок, формування в них пізнавальної активності і самостійності, вміння творчо розв'язувати будь-які завдання і застосовувати набуті знання і навички в нових ситуаціях.

Активні пошуки раціональної класифікації вправ дозволяють зробити висновок про те, що під час відбору системи навчально-тренувальних завдань необхідно керуватися роллю, яку мусить виконувати кожне з них у процесі поглиблення, узагальнення та систематизації знань, а також у формуванні комунікативних умінь і навичок учнів. Успішному формуванню в учнів досвіду творчої діяльності сприяють методи навчання, які характеризуються практичною спрямованістю на основі розроблених підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації, здатністю оптимально поєднуватися, забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Список використаної літератури

1. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад / В. Я. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1984. – 350 с.
2. Методика викладання української мови в старшій школі: [навчальний посібник] / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

4. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48–53.

5. Словник української мови: в 11-ти тт. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 916 с.

Ангеліна Король

ФАНФІК ЯК РІЗНОВИД ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Літературне фанатство – це самотутнє й складне явище, яке заслуговує такого ж інтересу, як і будь-який інший культурний феномен. Із недавнього часу фанфікшен є об'єктом дослідження літературознавців як України, так й інших країн. Явище фанфікшену досить складне і всебічне, особливо, якщо брати до уваги те, що автором фанфіка може стати будь-яка людина.

Явище фанфікшену вже досліджували Ю. Антипіна, Ю. Березіна, І. Вишковський, С. Гарна, Л. Горалік, І. Іванова, І. Кузьміна, А. Харітонов, В. Черняк, А. Щербакова та ін. Кілька років тому фанфік увійшов і у навчальний процес українських шкіл. Його було рекомендовано вітчизняним освітнім співтовариством як форму творчої домашньої роботи. І слід відзначити, що фанфік може стати одним із важливих елементів навчального процесу при вивченні української літератури, адже він є ефективним засобом розуміння природи художнього тексту та розвитку учнівської креативності, а також активатором потужної мотивації до вивчення рідної літератури, що й зумовило *актуальність* теми статті.

Мета дослідження – огляд можливості використання фанфіку як різновиду домашнього завдання на уроках української літератури.

Термін «фанфік» походить від англійського «fan fiction – фан-література, фан-проза». *Фанфік* – це жаргонізм, який означає аматорський твір за мотивами популярних оригінальних літературних творів, кінофільмів, телесеріалів, аніме, коміксів, а

також комп'ютерних ігор і т. д. Авторами подібних творів – фікрайтерами (англ. fic-writer) – як правило, стають шанувальники оригінальних творів [7].

О. А. Харітонов зауважує, що *фанфік* – це різновид творчості шанувальників популярних творів мистецтва (так званого фан-арту у широкому розумінні цього слова), похідний літературний твір, заснований на якому-небудь оригінальному творі (як правило, літературному або кінематографічному), що використовує його ідеї сюжету й (або) персонажів. Фанфік може бути продовженням, передісторією, пародією, «альтернативним всесвітом», кроссовером («переплетення» декількох творів) тощо [8, с. 26].

Фанфіки пишуться за різними фендомами. *Фендом* (англ. *fandom* – *фанатство*) – це неформальне (як правило) субкультурне співтовариство, учасники якого об'єднані єдиним інтересом, пов'язаним із творами мистецтва – пристрасною до певного жанру, фільму, книги, серіалу тощо [5, с. 24].

Відмінність фанфіку від звичайного твору полягає у тому, що фанфік є вторинним. Фанфікшен – це сублітература; авторові не потрібно придумувати власний світ, він уже був створений, авторові не потрібно придумувати героїв, вони вже були описані, авторові не потрібно дотримуватися власного стилю, а тільки лише намагатися повторити написане або показане кимось до нього.

На сьогоднішній день єдиної класифікації фанфіків не існує. У реальності кожен автор може створити власний тип фанфіка, тому різновидів фанфіків сьогодні дуже багато.

Так, за *способом створення* фанфіки бувають таких видів:

– «crossover» – фанфік, у якому використовуються реалії декількох фендомів одночасно;

– «filk» – фанфік у вигляді пісні;

– «POV» (від англ. – point of view) – оповідь від першої особи одного з героїв;

– «profic» – професійні художні твори, у яких різні автори описують пригоди героїв у світі, створеному кимось іншим. Ці твори пишуться з метою отримання прибутку, продаються в книгарнях і протиставляються фанфікшену;

– «ground robin» – фанфік, створений групою авторів, кожен із яких по черзі пише свою частину. Як правило, вони відрізняються різким переходом між частинами й непогодженістю стилю;

– «RPF» (від англ. – real person fiction) – героями цих творів є реальні люди, як правило, знаменитості;

– «self-insert» або «author character» – так називають випадки, коли автор певним способом «уписує» себе в контекст свого фанфіка;

– «song-fic» – фанфік, у якому часто використовується яка-небудь пісня (не авторства творця фанфіка);

– «TWT» – у фанфіку порушена часова послідовність подій [3, с. 62].

За обсягом фанфіки поділяють:

– максі (max) – великі фанфіки, розмір яких іноді перевищує середній роман (приблизно від 70 друкованих сторінок);

– міді (midi) – фанфіки, розміром як оповідання (від 20 до 70 сторінок);

– міні (min) – короткі фанфіки, замальовки (від однієї до 20 сторінок).

– «ficlet» – короткий одночастинний фанфік;

– «drabble» – уривок. Часто це просто сцена, замальовка, опис персонажа. Іноді під цим розуміють коротку (у сто слів) історію, що має подвійний підтекст і /або несподіваний кінець;

– «vignette» – дуже коротка історія, що включає в себе якусь одну думку (опис почуттів, внутрішній монолог, невелику подію) [3, с. 63].

Якщо звернутися до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 1 червня 2012 року за № 1/9-426 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін», то у ньому вчителям-словесникам рекомендовано замість домашнього твору пропонувати учням «...обрати таку форму творчої роботи (наприклад, створення фанфіків тощо), щоб учні самостійно виконували творче домашнє завдання» [4].

Ми вважаємо, що використання фанфіку на уроках літератури дозволить:

– підвищити інтерес до читання художніх творів;

- створювати «ситуації успіху» для учнів, які не впевненні в собі, мають низьку самооцінку, не активні на уроці;
- перенести акценти з розважальної функції літератури як мистецтва на пізнавальну, виховну й комунікативну функції;
- формувати критичне мислення;
- розвивати читацьку зіркість, розуміння внутрішньої логіки й визначеності твору як на рівні сюжету, так і на рівні характерів;
- подолати списування;
- поглибити знання з теорії літератури.

Пропонуючи школярам попрацювати вдома над фанфіком, вчителів української літератури потрібно:

- 1) розповісти про фанфік як жанр масової літератури;
- 2) ознайомити з одним-двома зразками таких творчих робіт, написаних за відомим твором української або світової літератури;
- 3) пояснити, який саме творчий прийом учні можуть застосувати;
- 4) чітко визначити обсяг письмової роботи і термін її виконання.

Основними видами фанфіків для домашнього завдання учнів можуть бути:

- POV (англ. point of view – точка зору) – оповідання від першої особи, від імені одного з героїв твору-канона;
- RPF (англ. real person fiction – реально існуюча особа) – текст, персонажами якого є люди, що існували або існують реально: письменники, їхні сучасники та ін.;
- OC (від англ. original character – оригінальний персонаж) – текст, у якому діє персонаж, вигаданий самим фікрайтером;
- вписка (англ. self-insertation) – введення фікрайтером у контекст фанфіка самого себе;
- кросовер – текст, у якому одночасно використовують реалії декількох творів-канонів.

Орієнтовними завданнями та темами для написання фанфіків удома можемо запропонувати такі:

1. Склади оповідання за мотивами твору І. Котляревського «Енеїда», дія якого відбувається у наш час (9 клас).
2. «Кайдашева сім'я у наш час» (10 клас).

3. «Чи готовий я вирушити за кордон з Іваном Дідухом?» (10 клас).

4. За мотивами прозового твору, що вивчається, скласти вірш (за романом П. Куліша «Чорна Рада» (9 клас), повістю О. Довженка «Зачарована Десна» (11 клас)). Або навпаки: спробувати розширити художній простір поезії, що вивчається, до прозового твору за його мотивами (вірш О.Олеся «По дорозі в Казку» (10 клас)).

5. Описати художній твір шкільної програми у стилі інших творів, інших авторів (наприклад, роман П. Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?») (10 клас) у стилі фантастики).

6. Перенести дію твору-оригіналу у наш час (історія сучасного Мартина Борулі за мотивом І. Карпенко-Карого «Мартин Боруля» (10 клас)).

7. Поеднати героїв двох-трьох відомих творів української літератури у новій історії, зберігаючи особливості мови, характер, логіку поведінки персонажів.

8. Домалювати будь-яку сцену, діалог, розділ у творі, що вивчається (монолог головного героя «Intermezzo» (10 клас)).

9. Описати сон, у якому чудернацьким чином з'являються персонажі одного або декількох творів української та світової літератури.

10. Написати листа-пораду Чіпці з роману П. Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», як не стати розбійником (10 клас).

11. Написати хоку про природу рідного краю (6 клас).

12. Написати про пригоди Федька-халамидника у сучасному світі (6 клас).

13. Чи могла б повернутися Маруся Богуславка додому разом із козаками? (8 клас).

14. Якою була в зустріч Івана Сили та Віталія Кличка? (7 клас).

15. «Моя історія про Прометея» (після вивчення поеми Т. Шевченка «Кавказ» (9 клас)).

16. Написати продовження або переписати фінал повісті, роману відомого письменника.

Щодо основних правил написання фанфіку, то В. І. Рижук пропонує:

- 1) вибрати джерело, основу майбутнього фанфіку;
- 2) продумати сюжетну лінію;
- 3) написати перший абзац, що відкриває власну учнівську історію;
- 4) додати у фанфік елемент, що зробить його особливим;
- 5) важливо не забувати про деталі;
- 6) розвивати історію в декількох напрямках;
- 7) обов'язково продумати кінцівку;
- 8) перечитати свій твір цілком;
- 9) поділитися з іншими своїм твором;
- 10) приймати конструктивну критику [6, с. 22–24].

Отже, жанр фанфікшену є невід'ємною частиною сучасної літератури і з кожним роком здобуває усе більшу популярність. В Україні рух фікрайтерів тільки набирає обертів, його іще не можна зрівняти із західним, але він безупинно зростає в геометричній прогресії. Жанр фанфіку є дуже доречним та продуктивним видом роботи на уроках української літератури та в якості домашнього завдання, оскільки дає великі можливості як учням, так і вчителю: в учнів розвиває творчі здібності, формує інтерес та бажання розвиватися, є простором для фантазії, а вчителю дозволяє перевірити рівень сприйняття творів учнями та розкриває очі на творчі можливості учнів.

Список використаної літератури

1. Березіна Ю.Д. Феномен fanfiction: правила гри без правил / Ю. Д. Березіна // Наукові праці СНУ; Серія: Філологія. Літературознавство. – 2012. – № 4. – С. 34–39
2. Гарна С.Ф. Фанфіки на уроках літератури / С. Ф. Гарна // НМЖ «Зарубіжна література в школах України». – 2013 – № 8 – С. 56–59.
3. Денисова А.И. Фанфикшн как субкультура и феномен массовой литературы / А.И. Денисова // Вестник Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина. – 2014. – № 7. – С. 60–64.
4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» від 1 червня 2012 року за № 1/9-426 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/%206101>
5. Рубинская Е. Фанфикшен: последняя битва автора и читателя / Е. Рубинская // Эстезис. – 2017. – Февраль (№ 11). – С. 21–24

6. Рыжук В. И. Правила и принципы написания фанфика / В. И. Рыжук // Школьное образование. – 2015. – № 16. – С. 20–25.

7. Фанфік: матеріал із Вікіпедії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Фанфік>

8. Харитонов А. О чем же этот фанфикшн? / А. О. Харитонova // Компьютер-пресс. – 2011. – № 9. – С. 26–31.

Наталія Лішук

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Сучасний етап розвитку українського суспільства висуває певні вимоги до освітньої і професійної кваліфікації працівників, задіяних у різних галузях виробництва. Основною рисою випускника ЗВО будь-якого профілю має бути його конкурентоспроможність, що передбачає не лише володіння теоретичними знаннями, а й здатність застосовувати набуті знання на практиці, високий рівень загального розвитку, володіння комунікативними навичками, уміння мислити цілісно, критично і нестандартно, приймати самостійні рішення й адаптуватися в мінливих умовах, виявляти творчий підхід до розв'язання тих чи тих проблемних виробничих ситуацій.

Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови, їх постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови у ЗВО постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні. Уже тривалий час провадження інноваційних технологій перебуває у колі наукових

зацікавлень як українських, так і російських педагогів, зокрема В. І. Андрєєва, Г. М. Андрєєвої, С. Н. Архангельського, І. В. Глазової, М. С. Іванової, А. П. Платонова, Н. Ф. Плотнікової, І. П. Подласого, В. Д. Симоненко, Т. В. Симоненко, Т. В. Хасія, В. В. Шапкіна, Д. М. Шакірової та ін. Науковці визначають інноваційні технології як «принципово нові способи і методи взаємодії викладача і студентів, що забезпечують ефективне досягнення результатів педагогічної діяльності», як «кусі технології, розроблені викладачами з метою формування творчої, компетентної особистості студента усіх напрямів підготовки» [1, с. 265].

Основним напрямом інноваційних перетворень у педагогіці вищої школи насамперед є проектування нових моделей освітнього процесу. Щоб зробити традиційні уроки цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, використовуємо на уроках викладання української мови інноваційні методи. На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі заняття найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На такому занятті поєднуємо досвід традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Термін «інновація» латинського походження й означає зміну, введення нового. У педагогіці цей термін позначає нововведення, оновлення процесу навчання. Використання вчителями практиками інноваційних методів у педагогіці розпочалося минулого століття. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання мов, як: 1) інтерактивні методи викладання; 2) використання технічних засобів навчання (комп'ютерних і мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дослідники виділяють, теоретично обґрунтовують і впроваджують на практиці такі новітні технології, як метод проектної діяльності, технологію розвитку критичного мислення, технологію дистанційного навчання, що сприяють моделюванню й імітації майбутньої професійної діяльності.

Мета проектного навчання полягає у створенні умов, за яких студенти самостійно набувають знання, яких не вистачає, із

різних джерел; використовують набуті знання для виконання пізнавальних і практичних завдань; виробляють комунікативні вміння, працюючи в різних групах; розвивають дослідницькі вміння (виявлення проблеми, збирання інформації, спостереження, аналіз, висування гіпотез, узагальнення); розвивають системне мислення. Сутність проектної технології у формуванні ключових компетенцій, наявність яких необхідна не лише для неперервної освіти протягом усього життя, а й для успішної діяльності в різних сферах виробництва [2, с. 60].

Технологія розвитку критичного мислення – це педагогічна система, спрямована на формування у того, хто навчається, аналітичного мислення. Мета технології – навчити такого сприймання навчального матеріалу, в процесі якого інформацію, що її отримує студент, можна розуміти, сприймати, порівнювати з особистим досвідом і на її основі сформулювати власне аналітичне судження. Технологія розвитку критичного мислення, як і будь-яка інша навчальна технологія, ґрунтується на певних засадах і принципах. Д. М. Шакірова, зокрема, виділяє такі принципи розвитку вміння мислити критично: інформаційної насиченості навчального і практичного матеріалу; соціальної обумовленості предмета осмислення; комунікативності в процесі осмислення проблеми та її обговорення; проблемності змісту матеріалу; мотивації і потреби набувати знання; науковості, істинності і доступності інформації; спадковості навчання мислити. На різних етапах навчання критичного мислення науковці радять удаватися до різних методів. Так, базові заняття передбачають застосування таких методів, як структурований огляд, знаємо – хочемо дізнатися – дізналися, читання в парах, узагальнення в парах, лінія цінностей, «мозковий штурм», дошка запитань, пошук запитань, спрямоване читання, «Акваріум», «Павутинка дискусій», «М-схема» та інші [2, с. 70].

Дистанційна технологія – один із відносно нових і перспективних напрямів інформаційних технологій в освіті, який дозволяє здійснювати навчання незалежно від відстані. Серед переваг цієї технології визначають *гнучкість* (кожний може навчатися стільки, скільки йому індивідуально потрібно для засвоєння навчального курсу й отримання необхідних знань з обраного напрямку), *модульність* (кожний навчальний курс

адекватний за змістом відповідній предметній галузі, що дозволяє із набору незалежних, але логічно пов'язаних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним потребам), *паралельність* (навчання можна поєднувати з основною професійною діяльністю), *дистанційність* (відстань між студентом і навчальним закладом не є перешкодою для ефективного навчального процесу), *масовість* (усі студенти мають повноцінний доступ до різних джерел навчальної і довідкової інформації), *рентабельність* (висока економічна ефективність), *соціальність* (певною мірою усуває соціальну напруженість, забезпечуючи однакові можливості в отриманні освіти), *інтернаціональність* (сприяє експорту й імпорту освітніх послуг). Дистанційна технологія може бути застосована при очній і очно-заочній формі навчання (допомагає організувати самостійну роботу студентів і проводити безперервний контроль навчального процесу) та заочному навчанні (основна форма подачі навчального матеріалу, сприяє виробленню навичок практичної діяльності, допомагає організовувати моніторинг навчального процесу) [3, с. 181].

Вивчення та застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам української мови впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Впровадження інноваційних методів значно покращує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови, створює умови для тіснішої співпраці викладачів і студентів.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Інтерактивні технології навчання авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 180 с.

3. Симоненко Т. В. Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів / Т. В. Симоненко // Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки». – 2009. – Вип. 169. – С. 181–186.

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Підґрунтям організації самостійної роботи студентів є мотивація навчання, що здійснюється планомірно з використанням усіх можливостей змісту української мови й методики навчання української мови та методів, прийомів самостійного здобуття знань.

Мета статті: розглянути мотиваційні аспекти організації самостійної роботи студентів-філологів у ЗВО у процесі вивчення української мови.

Під мотивацією ми розуміємо не лише умову ефективного навчання, а й важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Підвищення мотивації навчання відкриває значні можливості для організації самостійної роботи, що повинна готувати студентів до неперервної освіти й передбачає розвиток умінь працювати з довідковою, лексикографічною, лінгвістичною, психолого-педагогічною літературою. Активізацію самостійної роботи треба розглядати як реалізацію триєдиного завдання: формування мотиваційного клімату, підтримування його на організаційному рівні в ЗВО та «внутрішньому» особистому рівні суб'єкта навчання – студента. Це завдання можна реалізувати шляхом формування мотивів і мотивації професійної діяльності студентів через застосування методів, які стимулюють самостійну роботу. Серед методів, які стимулюють самостійність мислення, можна назвати бесіду, дискусії, диспути, активний діалог, інтелектуальні й ділові ігри, проблемні питання, розв'язування кросвордів, ведення словників, самостійну роботу з документацією, газетними матеріалами, книгою, самоконтроль. Творчі та диференційовані завдання для самостійної роботи поділяються на такі основні види: вправи, що спрямовані на ознайомлення з додатковим матеріалом; на закріплення набутих знань, їх використання у процесі навчання; на спонукування до творчого самовираження. Отже, теоретико-методологічна підготовка до самостійної роботи має бути побудована так, щоб студенти опанували знання в процесі

спеціально організованої діяльності шляхом застосування комплексу методів і завдань. Особливу увагу потрібно звернути на постійне підтримування мотивації навчальної діяльності студентів (через створення здатності до критичного аналізу, цілеспрямованості, впевненості у своїх силах, уміння правильно формулювати проблему, оптимізм, гнучкість думки, толерантність, образність мислення, концентрацію уваги, дисциплінованість [26].

Шляхи формування та підтримки мотивації навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях навчання вбачаємо у: змісті навчального матеріалу; організації і формах навчальної діяльності студентів; аналізі та оцінюванні результатів навчальної діяльності; особливостях і стилях педагогічної діяльності викладача.

Вважаємо, що самостійну роботу за ознакою обов'язковості можна розділити на дві групи: 1) обов'язкова (домашні, контрольні, курсові роботи); 2) добровільна (участь у конкурсах, олімпіадах, конференціях, гуртках, наукових проблемних групах, підготовка наукових повідомлень та публікацій тощо). Якщо за переліком першої групи стоїть конкретна офіційна мотивація – необхідність отримати атестацію (залік /іспит), то друга група – відсутність офіційного примусу. Їх виконання (якість, кількість, вчасність) чи невиконання залежить тільки від наявності мотивації (процес спонукання людини до певної форми діяльності). Відповідно мотив – це чинник, який підтримує цей процес.

Отже, мотивацією студентів-філологів до самостійної роботи вважаємо такі мотиви:

- загально-соціальні, зміст яких визначається усвідомленням суспільних інтересів, високої суспільної значущості вищої освіти;

- навчально-пізнавальні, що визначаються змістом інформації, яку отримує студент під час навчання;

- професійні мотиви, котрі розглядаються як основа отримання професії;

- утилітарні мотиви, основою яких стало отримання особистих вигод після закінчення ЗВО, а також під час навчання [28]. На нашу думку, цей мотив є переважаючим, оскільки основними тут виступають бажання зекономити час на особисте

життя (вечори відпочинку, перегляд фільмів, читання книг, суспільні відносини, можливість заробити гроші тощо); бажання здати виконані індивідуальні роботи згідно з графіком й отримати додатковий час для власних завдань; бажання не дублювати виконання завдань у межах однієї дисципліни, групи чи курсу і знову ж таки зекономити час; бажання бачити практичну (прагматичну) мету при виконанні завдання; бажання уникнути конфлікту і негативних наслідків у стосунках із викладачем, який дає завдання; бажання вигідно виглядати на фоні успішного виконання робіт перед своїми колегами; бажання отримати бонуси у розмірах завдань, їх кількості, завчасності виконання; бажання отримати більшу стипендію за кращу успішність; бажання посісти високе місце в рейтингу групи, курсу, спеціальності з наступними пільгами – отримання матеріальної допомоги, премій за успіхи в навчальній і позанавчальній роботі, рекомендації на навчання в аспірантурі тощо.

Під час розробки наскрізних схем самостійної індивідуальної роботи для окремо взятих дисциплін необхідно враховувати мету вивчення, кваліфікаційні вимоги щодо знань та умінь, провести аналіз міжпредметних зв'язків, з'ясувати, які дисципліни вже вивчені та які вивчаються паралельно, визначити, які види індивідуальних робіт можуть бути використані для складання основної наскрізної схеми самостійної роботи студента.

Як правило, така схема актуальна для дисциплін, із яких виконуються курсові роботи. Наукова робота студентів як різновид самостійної теж може плануватися за мотиваційним принципом. Елементи наукових досліджень у формі наукового пошуку студенти застосовують під час написання курсових робіт із загальнотеоретичних і фахових навчальних дисциплін: готують огляди літератури і розробляють пропозиції, що містять елементи новизни з теми роботи; узагальнюють передовий практичний досвід, застосовують методи дослідження, інформаційно-комп'ютерні технології обробки матеріалу. Згодом ці елементи наукового пошуку розширюються у дипломних роботах, що свідчить про здатність і підготовленість студента до теоретичного осмислення актуальності обраної теми, її науково-прикладного значення, до виконання самостійного наукового

дослідження і застосування отриманих результатів у практичній діяльності. Тому тематика дипломних робіт має бути тісно пов'язана з тематикою науково-дослідних робіт кафедри. Під час навчальної та педагогічної практики кожний студент, крім загальних завдань, передбачених програмою, виконує завдання дослідницького характеру, які можуть використовуватися під час підготовки доповідей на конференціях, інформаційних семінарах, написання курсових і дипломних робіт. Студенти, які досягли певних успіхів у навчальній та науково-дослідній діяльності, рішенням Державної екзаменаційної комісії можуть бути рекомендовані до вступу в аспірантуру чи на викладацьку роботу.

Отже, створення мотиваційної атмосфери при плануванні самостійної роботи є одним із вагомих факторів, які активізують її успішне виконання. Визначено, що найбільш ефективним мотиваційним заходом є впровадження цілісних наскрізних педагогічних технологій в організації навчального процесу і студентської наукової роботи.

Список використаної літератури

1. Іщук М. Ю. Роль самостійної роботи у підготовці студентів до професійного спілкування / М. Ю. Іщук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 247–251.

2. Кисиль С. Г. Специфика мотивации учебной деятельности в вузе / С. Г. Кисиль, А. М. Василенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. академія. – Х., 2004. – Вип. 7. – С. 235–241.

Інна Ночка

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

У Законі України «Про вищу освіту» [1] визначено такі якості сучасної освіти, як відкритість, академічна мобільність, варіативність системи; створення оптимальних умов для навчання кожного студента, збільшення значення самостійної роботи студентів, інтеграція в міжнародні освітні структури тощо.

У сучасному світі зростає значущість самостійної роботи студентів, у процесі якої вони не лише здобувають знання, набувають умінь і навичок, акумулюють досвід творчої й науково-інформаційної діяльності, а й розвивають внутрішню й зовнішню самоорганізацію з проєкцією на майбутній фах. Методично правильно спланована самостійна робота формує в студентів уміння працювати з великими обсягами інформації, орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках, здатність вибудовувати ефективну індивідуальну траєкторію самонавчання. На нашу думку, самостійну роботу можна вважати засобом досягнення міцних знань, інструментом формування у студентів таких професійно значущих якостей, як самостійність, активність, мобільність, креативність.

Мета статті: проаналізувати навчально-методичне забезпечення організації самостійної роботи з української мови для студентів-філологів у закладі вищої освіти.

Зміст програми з дисциплін «Сучасна українська літературна мова», «Практикум з української мови», «Методика навчання української мови у ЗЗСО», «Методика викладання української мови у ЗВО» та інші впродовж останнього двадцятиріччя активно розробляли й удосконалювали українські мовознавці (А. Загнітко, Г. Козачук, Л. Кравець, О. Леута, Л. Мацько, М. Плющ, С. Шевчук, Н. Шкурятяна та ін.) та лінгводидакти (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Захарійчук, М. Зубков, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, О. Любашенко, В. Науменко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Більшість програм мали низку спільного, оскільки вони визначали мету, завдання курсів, основні поняття, окреслювали вміння та навички (компетентності), яких мають набути студенти в процесі вивчення дисциплін; зорієнтовували на підвищення рівня загальномовної підготовки (грунтовне оволодіння теорією мови, розуміння кожного з рівнів мовної системи, визначення функцій мовних одиниць, їх відношень, членування мовного потоку, трансформації мовних одиниць у складні синтаксичні конструкції та згортання складної синтаксичної конструкції в реальне слово), мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів. Проте кожна з програм мала й самотутній зміст та конкретні

завдання. Зокрема, програма з курсу «Сучасна українська літературна мова» спрямовує студентів на опанування теорії мови й будується за лінійним принципом: від фонетики до синтаксису. Програма курсу «Практикум з сучасної української мови» зорієнтована на формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної, самоосвітньої компетентностей майбутніх учителів-філологів на основі свідомого опанування мовної і мовленнєвої теорії; розвиток правописної грамотності студентів; збагачення їхнього словникового запасу.

Програма з «Методики викладання української мови у ЗЗСО» містить опис предмета навчальної дисципліни; тематичний план навчальної дисципліни; власне програму; систему поточного та підсумкового контролю; контроль за самостійною роботою та індивідуальною роботою студентів; список рекомендованої літератури до всього курсу.

Логіка наукового пошуку зумовила аналіз чинних підручників і посібників для студентів в аспекті обраної проблеми. Підручник «Сучасна українська літературна мова» (за редакцією М. Плющ) призначений для професійної підготовки вчителя української мови і літератури. Видання репрезентує основні відомості про фонетичну систему, лексичний склад і граматичну будову сучасної української літературної мови, допомагає студентам опанувати її літературні норми. Розділи підручника викладено з урахуванням здобутків лінгвістики, багаторічного досвіду авторів. Теоретичні питання викладено з урахуванням принципів науковості, системності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості тощо, що створює умови для забезпечення успішного засвоєння студентами теоретичного матеріалу [9]. У навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова» (автори Н. Шкурятяна і С. Шевчук) розміщено теоретичний матеріал з основних розділів курсу, а також вправи, у яких використано речення та уривки з художніх текстів класиків української літератури, сучасних письменників, публіцистів, зразки усної народної творчості, спрямовані на вироблення у студентів навичок і вміння спостерігати, аналізувати і класифікувати мовні явища, користуватися

лексичним багатством мови, на оволодіння орфоепічними, правописними, пунктуаційними нормами. Після кожного розділу вміщено запитання і завдання для самоконтролю, які сприяють закріпленню вивченого [12]. Отже, в аналізованому посібнику закладено підвалини для організації самостійної роботи студентів.

У третьому виданні підручника «Сучасна українська літературна мова» за редакцією А. Грищенка, доповненому відповідно до чинної програми курсу «Сучасна українська літературна мова» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», висвітлено основні закономірності функціонування мовних одиниць різних рівнів української мови. Підручник вирізняє наявність історичних коментарів, академізм і повнота у викладі мовної теорії. Основні питання фонетики та граматики викладено ґрунтовно з дотриманням принципів науковості, системності, історизму [8].

Підручник «Українська мова» І. Ющука містить важливі для майбутніх учителів-філологів відомості про походження, розвиток і структуру сучасної української мови як цілісної функційної системи, що дозволяють сформувати лінгвістичний світогляд. Після кожного параграфа автор подає рубрику «Поміркуйте», що сприяє узагальненню і систематизації знань студентів, стимулює їх до самостійного здобуття знань, система вправ з ключем дає змогу здійснити оперативну самоперевірку засвоєного матеріалу [13]. Для організації самостійної роботи майбутні вчителі використовують навчальний посібник «Практикум з української мови: Модульний курс» (С. Шевчук, Т. Лобода), який репрезентує програмовий матеріал за окремими блоками: теоретичним, практичним, блоком індивідуальних завдань, запитань для самоконтролю. У посібнику виокремлено навчальний матеріал для самостійного опрацювання, уміщено дидактичний матеріал для організації та здійснення різних видів і форм контролю знань студентів: поточного, модульного та підсумкового (тести та контрольні диктанти). Після вивчення теоретичного матеріалу студентам запропоновано різні форми поточного контролю, опис яких подано у розділах «Параметри оцінювання роботи студентів», «Рейтинговий табель успішності студента», «Щоденник контролю аудиторної роботи». Окремо в

посібнику подано теоретичний матеріал для самостійного опрацювання, а також контрольні диктанти. Наприкінці посібника вміщено матеріал для підсумкового контролю у вигляді тестів, що є засобом перевірки сформованих у студентів умінь і навичок [11].

У навчальному посібнику 2011 року «Сучасна українська літературна мова» за редакцією С. Карамана для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів [7] усі розділи мовознавства викладено описово й у вигляді узагальнювальних таблиць і схем. Наприкінці кожного розділу є блок запитань та завдань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання для тематичного контролю, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії, інтеграцію міжрівневих зв'язків.

У посібнику «Українська мова і культура мовлення» О. Пазяк та Г. Кисіль викладено основні питання, пов'язані з культурою мовлення, особливу увагу звернено на труднощі в усному та писемному мовленні. Крім відомостей з орфоєпії, орфографії, граматики та пунктуації, подаються пояснення до складних стилістичних явищ української мови, з якими стикаються майбутні фахівці освітньої галузі. У посібнику охоплено усі розділи курсу сучасної української літературної мови: фонетику та орфоєпію, графіку й орфографію, лексику й фразеологію, словотвір і граматику; кожна тема супроводжується вправами тренувального і творчого характеру. Для повторення і закріплення знань наприкінці кожного розділу подаються контрольні запитання, у яких зосереджено увагу на основних правилах. Особливу увагу в посібнику акцентовано на мовні закони, правила культури мовлення у практичному вжитку, ілюстрування функцій мовних одиниць на текстовій основі. Систему тренувальних вправ побудовано із наростанням складності: спочатку вправи репродуктивного характеру, потім складніші, творчі та проблемно-пошукові, які потребують ретельної самоперевірки чи відповідного контролю викладача [4].

У навчальному виданні «Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація: Збірник тестових завдань» (В. Поставний, О. Поставна) вміщено тестові завдання, що найтісніше пов'язані з правописними явищами й стосуються

правил української орфографії та пунктуації. Під час роботи з посібником студент на власний розсуд опрацьовує пропонований лінгвістичний матеріал, виконує завдання і варіанти в будь-якій послідовності; обов'язковим елементом самостійної роботи є перевірка за нормативними джерелами всіх сумнівних випадків написання [5].

У навчальному посібнику «Стилістика сучасної української мови» О. Пономарів дає поради щодо стилістично доречного вибору мовних одиниць та морфологічних варіантів, синтаксичних конструкцій для найкращого висловлення думки в різних стилях української літературної мови. Рекомендації автора ґрунтуються на мовному досвіді українського народу, відбитому в творах класичного та сучасного письменства. Висвітлюючи питання мовної культури, автор аналізує найважливіші норми української вимови, правила сучасного слововживання, пов'язані зі змістовою й стилістичною точністю слова, з'ясовує походження окремих фразеологізмів, власних назв тощо. Звертає увагу на труднощі вживання тієї чи іншої граматичної форми, на складні випадки українського правопису та на зміни, що відбулися в ньому [6].

Значну роль у процесі нормотворення відіграє посібник К. Городенської «Українське слово у вимірах сьогодення», у якому зібрано чіткі, обґрунтовані рекомендації з найскладніших, найсуперечливіших уживань та проблемного правопису слів і словосполучень у сучасній українській літературній мові. Найновіші рекомендації ґрунтуються на нормах сучасної української літературної мови та виважених теоретичних засадах академічної мовознавчої науки. Вони охопили широке коло складних питань українського слово- і терміновживання, словотворення, правопису, відмінювання загальних і власних назв, граматичної кваліфікації одиниць, пунктуації, передавання слів іншомовного походження, насамперед опанування новітніх запозичень та наголошення слів. Книжка пропонує новий матеріал, що є цінним додатком до інформації, поданої в чинних підручниках й може систематично використовуватися для самостійного опрацювання студентів [2].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що проблема навчання української мови у ЗВО впродовж останнього

часу привертає увагу лінгвістів та лінгводидактів, які по-різному теоретично інтерпретують шляхи вдосконалення мовленнєвої підготовки студентів вищої школи.

На особливу увагу заслуговує посібник Л.Ткаченко, О.Любашенко «Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстовокомунікативне навчання» [10], у якому зrealізовано текстовокомунікативний підхід до навчання української мови. Автори структурували фахові тексти й вибудували етапи роботи з ними таким чином, щоб студенти не лише засвоювали мову, а й розширювали українську мовну картину світу через формування дискурсивної, стратегічної й соціокультурної компетентностей. На особливу увагу заслуговують проблемні завдання, що стимулюють студентів збагачувати когнітивний досвід у різних комунікативних ситуаціях, насамперед професійних. Автори акцентують увагу на тому, що багатоаспектність роботи з текстом об'єктивно впливає зі складності текстового феномену. З огляду на те, що комплексні текстоцентричні навчальні стратегії достатньо апробовані в європейській університетській практиці, показали високу результативність, а отже, підтверджують доцільність упровадження в практику українських вишів.

Практика переконує, що ефективне формування професійної та самоосвітньої компетентностей майбутніх учителів-філологів неможливе без засвоєння теоретичних засад лінгводидактики, знань нормативних положень, інтерактивних технологій навчання, вироблення в студентів умінь оперувати ними в процесі виконання професійних завдань.

У процесі засвоєння дисципліни «Методика викладання української мови у загальноосвітньому навчальному закладі» висвітлено концептуальні засади мовної освіти в середній та старшій школі; зроблено ґрунтовний методичний аналізу матеріалу, що вивчається: з'ясовано наступність й перспективність у його вивченні, співвідношення між теоретичним матеріалом і практичними умінями, диференціювання матеріалу за ступенем складності його засвоєння; установлення міжпредметних зв'язків між українською мовою та іншими шкільними дисциплінами; оптимальне використання дидактичних можливостей

методичного апарату підручника з української мови; планування навчального матеріалу, моделювання навчального процесу; розроблення плану-конспекту уроку; визначення його типу, змісту і структури, формулювання мети, визначення мети і завдань уроку, добір дидактичного матеріалу, створення системи вправ, прогнозування пізнавальної діяльності учнів; застосування основних методів і прийомів навчання мови, оптимальне використання засобів навчання, з урахування специфіки матеріалу, що вивчається учнями, містяться завдання для організації самостійної роботи студентів [3].

Отже, методично правильно організована самостійна робота студентів за чинними підручниками й посібниками має сприяти формуванню освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, швидкої адаптації до змін в усіх сферах життєдіяльності. Аналіз опрацьованого навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів засвідчив, що в умовах автономізації сучасних ЗВО функціонує значна кількість рекомендованих МОН до використання у навчальному процесі альтернативних навчальних планів, програм, підручників, посібників, автори яких прагнули реалізувати нормативні вимоги до самостійної роботи студентів. У них простежуються тенденції до збільшення значення самостійної роботи студентів під час опанування мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін. Соціальні запити й виклики зумовлюють потребу в розширенні змістового діапазону, видів, типів, системи контролю самостійної роботи студентів на засадах інтеграції в опрацьованні програмового матеріалу мовознавчих і лінгводидактичних курсів; стимулюють пошук ефективних шляхів оптимізації самостійної роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту». Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
2. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення : Ін-т укр. мови НАН України / К. Городенська. – К. : КММ, 2014. –124 с.
3. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, В. Я. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1989 . – 423 с.

4. Пазяк О. М. Українська мова і культура мовлення : навч. посібник / О. М. Пазяк, Г. Г. Кисіль. – К. : Вища шк., 1995. – 239 с.
5. Поставний В. В. Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація : збірник тестових завдань / В. В. Поставний, О. О. Поставна. – Суми : СумДПУ ім А. С. Макаренка, 2005. – 48 с.
6. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підруч. / О. Д. Пономарів – К. : Либїдь, 1993. – 248 с.
7. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
8. Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; за ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища шк., 2002. – 439 с.
9. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. – К. : Вища шк., 2011. – 414 с.
10. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстовокомунікативне навчання : навчальний посібник / Л. О. Ткаченко, О. В. Любашенко, С. С. Мельник та ін.; за ред. О. В. Любашенко. – К. : ТОВ ВПП «Компас», 2014. – 256 с.
11. Шевчук С. В. Практикум з української мови : модульний курс : навч. посібник / С. В. Шевчук, Т. М. Лобода. – К. : Алерта, 2009. – 304 с.
12. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : модульний курс : навч. посібник / Н. Г. Шкуратяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища школа, 2007. – 823 с.
13. Юшук І. П. Українська мова / І. П. Юшук. – К. : Либїдь, 2004. – 640 с.

Діана Омельчук

ВЕСІЛЬНА ОБРЯДОВІСТЬ С. ЧЕРНЕЛІВКА КРАСИЛІВСЬКОГО РАЙОНУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ (за матеріалами фольклорної практики)

Здавна український народ славиться своїми традиціями, глибокою культурою, яка перейшла нам у спадок від пращурів, котрі поділилися крізь товщу віків своїми знаннями, навчали цінувати звичаї та дотримуватися їх, щоб молодше покоління мало за приклад усю минувшину. Беззаперечно, що обряди різних свят чи подій упродовж існування і розвитку зазнали змін. Тому ми хочемо детальніше охарактеризувати окремі елементи весільної обрядовості, про які довелося почути під час збирання

матеріалів фольклорної практики від жительки с. Чернелівка Красилівського району Хмельницької області – Варченко Лідії Василівни.

Українське народне весілля поділяють на 3 періоди: передвесільний, власне весільний та післявесільний. Перед весіллям, як правило, відбуваються сватання, оглядини та заручини.

У минулому молодий і свати приходили у хату до дівчини, просили батьків молодої видати дочку заміж. Якщо ж батьки давали згоду, то дівчина подавала рушники, свати обмінювалися хлібом і обговорювали деталі весілля, а якщо дівчина не погоджувалася йти за цього парубка, то виносила їм гарбуза. Найчастіше сватами від молодого були хрещені батьки або інші близькі родичі. Сучасне сватання не зазнало значних змін. Хоч зараз дівчина і не виносить гарбуза, бо й свати не йдуть свататися навмання, молоді вже погодилися між собою, перемовилися з батьками, а тоді вже хлопець засилає сватів, знаючи, що гарбуза йому ніхто не піднесе. Але й сьогодні можна почути вислів «отримав гарбуза», тобто відмову, якщо хтось із дівчат із певних причин не приймає парубочих залицянь, відмовляється зустрічатися з хлопцем, не подаючи йому сподівань на взаємне кохання. У давнину на сватанні чи не найбільш улюбленою була пісня «Ой, чий то кінь стоїть...»: *Ой, чий то кінь стоїть, / Що сива гривонька? / Сподобалась мені, / Сподобалась мені / Тая дівчинонька.*

«Через декілька днів після сватання батьки дівчини йшли до хати молодого, щоб оглянути господарство і довідатися, в які руки віддають свою дочку. Після того як батьки ознайомилися зі всім, сідали за стіл та обговорювали деталі весілля», – оповідає Лідія Василівна. – Невдовзі у домі молодої відбувалися заручини. У колі родичів, друзів та сусідів, молоді привселюдно оголошували про свій намір одружитися та отримували благословення батьків». Цей звичай зберігся і до наших днів.

Перед весіллям відбувався обряд розплетин. Ще його називають дівич-вечір – вечір прощання нареченої з дівочтвом. Молоду садять на стілець, вкритий кожухом, і брат або всі жінки маминого роду по черзі розплітають косу дівчини. Потім

одягають їй на голову вінок. Це дійство супроводжується піснею: *«А брат сестрицю та й розплітає».*

До сьогодні цей обряд дійшов дещо скоригованим: дівчачий вечір святкують всі подружки та сестри нареченої, а розплетини або покриття молодої відбувається на самому весіллі. Свекруха повинна зав'язати невістці хустку – це символізує прощання з дівочством та готовність до сімейного життя.

Весілля – найурочистіша і найбільш насичена обрядодіями частина: як молоді ідуть з хати, з подвір'я до шлюбу, дівчата виконують пісні, де зазвичай дякують від імені молодих батькам і всій господі за все добре: *«Вже би була їхала, вже би була йшла, / Та ще своїй матінці не кланялася. / Кланяюсь тобі, мамо, / Що будила мене рано, - / Більше не будеш, не будеш...»*

У давні часи, щоб шлюб молодят вважався вдалим, використовували багато вишитих рушників: для батьківського благословення, під весільний коровай, щоб зав'язати руки молодим, для прикрашання весільних столів, також пов'язували на грудях друзям, друзкам, сватам. Дівчата заздалегідь дбали, щоб рушників на весіллі вистачило: зимовими вечорами вишивали їх, готуючи собі придане. Зараз вишиті рушники замінюють іншими атрибутами. Сьогодні, на жаль, обмежилися використанням рушників лише у церкві та раці.

У давнину вишитий весільний рушник вважався такою святинею, на яку заборонено було наступати ногами. Молодята ставали на рушник тільки навколішки. Звичаї змінилися, і тепер молодята присягають Господу, ставши ногами на вишитий рушник.

Обов'язковий атрибут весілля – це коровай, який зазвичай лежить на вишитому рушникові. Вважалося, що дівчата мали вишивати весільний рушник особисто, нікому не показуючи його в процесі роботи, візерунок, кольори, саму вишивку оберігали від заздрісного чи недоброго чужого ока.

За словами Лідії Василівни, кожний візерунок щось символізує, тому найкраще обирати вишивку, яка припала до душі. Перш ніж братися до роботи варто створити малюнок майбутнього рушника. Якщо у скрині зберігся рушник прабабусі, яка прожила довге щасливе подружнє життя, його можна взяти за зразок. Якщо загубити чи зламати голку в процесі вишивання, то

це вважається поганою прикметою. Найкраще вишити рушник від початку і до кінця, не змінюючи голки. Навіть зараз, беручись за роботу, вишивальниця примовляє: «Вишиваю рушник – вишиваю долю». До слова, у с. Чернелівка існує безліч «забобонів», які стосуються весільного рушника. Наприклад, поганою прикметою вважається, якщо випадково на рушник стане хтось чужий під час реєстрації або обряду вінчання. Також не можна брати чужий рушник або віддавати свій комусь, найкраще сховати разом із фатою молодої подалі від людського ока. Не можна скручувати у трубку, бо вважалося, що в порожнині може оселитися нечиста сила.

Важливим та незмінним атрибутом на весіллі є коровай, випікання якого супроводжувалося і супроводжується досі певними засторогами. Його випікали лише для тих молодят, хто вперше брав шлюб; дівчатам та вдовам не дозволялося бути коровайницями, а лише жінкам, які мали щасливе сімейне життя. Увесь процес – від замішування тіста до випікання короваю в печі – супроводжувався спеціальними піснями. Наприклад, коли місили тісто, жінки співали: *«Благословили їсти, пити,/ Благословіть молоді коровай замістити». А коли вже коровай спієся, то приспівували: «Благослові очец і мати / Коровай на стіл виймати».*

У сучасному весіллі коровай залишився обов'язковим елементом, який шанують, хоч і обряд знівелювався: сьогодні випіканням короваю займаються професійні пекарі на замовлення. «З давніх-давен, – розповідає наш респондент Варченко Лідія Василівна, – на весілля робили гільце. За день до весілля, наречений приносив дівчині одну ще не прикрашену гілку, а іншу залишав у себе в домі. Зазвичай, це була гілка соснового дерева, яку напередодні весілля прикрашали квітами, стрічками, печивом. Старший сват, який ішов з молодим та його ріднею в день весілля до нареченої, під гучну музику повинен був усю дорогу танцювати з гільцем. Багато людей, почувши шум, виходили до воріт та спостерігали за цим дійством».

Як правило, весілля відбувалося у домі кожного з молодих. Мати благословляє сина та обсипає його зерном, щоб багатим був. По дорозі жителі села, могли влаштувати так звану «перейму», тоді свати з молодим випивали з ними та пригощали хлібом або солодощами. Приїзд нареченого до дому молодої

супроводжувався різними конкурсами й викупом, який організовували старші дружки, а опісля гості обдаровували подарунками сватів. Весілля відбувалося в домі молодого, де були присутні більшість гостей з його роду. Другий день в народі називають «гарячий борщ». Наречені продовжували святкувати весілля, лише вже у домі молодої, куди запрошували переважно родину дівчини. У сучасному весілля немає поділу гостей. Уся родина молодих та знайомі збираються за одним столом, святкують переважно у ресторанах, хоча звичай «гарячого борщу» зберігся й донині.

Після закінчення весільної церемонії дружки відламували дрібні гілочки з квітами та співали: *«Гільце-деревце з ялини, / Из червоної калини, / Из хрещатого барвінку, / Из запашиного васильку, / Нехай дівочки не прядуть, Нехай (ім'я дівчини) гільце в'ють».*

Отже, можна узагальнити, що більшість із традицій святкування весілля збереглося і до сьогодні. Деякі елементи обрядів відійшли у минуле, але загальні традиції залишаються незмінними.

Список використаної літератури

1.Борисенко В. К. Українське весілля Українське весілля: Традиції і сучасність / В. К. Борисенко. – К. : Стило, 2010. – 136 с.

2.Яринко Л. О. Звичаї українського весілля: З історії весілля на Україні: сценарії свят. Прикмети, перестороги. / Л. О. Яринко. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2007. – 48 с.

Ірина Онищук

СИМВОЛІКА ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У ПОЛЬСЬКИХ КАЗКАХ

Казка як жанр усної творчості є невичерпним джерелом народної образності, символіки, поетики. Вона ще не осмислена сучасною наукою, тому залишається актуальною проблемою фольклористики та суміжних із нею наук.

На польську казку звернули увагу С. Байдацька, О. Келяк, А. Лучик, М. Надель-Червинська, М. Рудковська, Д. Штих та ін., причому науковці характеризували як народні, так і літературні казки різного спрямування – чарівні, анімалістичні, соціально-

побутові.

Об'єктом статті з метою схарактеризувати символіку жіночих образів обираємо саме польські соціально-побутові й чарівні казки, де дійовими особами виступають люди.

У багатьох польських казках змальовано антагоністичні стосунки в сім'ї – між чоловіком і дружиною (здебільшого другою дружиною), батьками і дітьми (особливо нерідними), між молодшим і старшими братами й сестрами тощо; у соціальних сферах – між бідняками і панівною верхівкою, дурнем і розумним, церквою і простим селянином.

Через символи, зазначає А. Скробот, нашому погляду відкривається існуюча реальність, тому важливо пам'ятати, що символи – лише знамення, провісники і носії досвіду справжньої духовної реальності, хоча самі вони не є цією реальністю [2].

Зупинимось на найбільш поширених жіночих образах у казках.

Жінка – це постать, яка з'являється в різних іпостасях: baba, głupia baba – królowna / księżniczka – matka – macocha – mądra dziewczyna – narzeczona – siostra – pasierbica – czarownica – Baba Jaga. Сюжети в казках розгортаються відповідно до віку і статусу героїні.

Так, у боротьбі за владу жінка може бути агресивною та безжалісною, що викликає в чоловіка безпорадність. Часто такому чоловікові потрібен поштовх для зміни своєї поведінки. Як, наприклад, у казці «Chłop, wąż, ciekawa żona i kogut»: «...Powrócił chłop do dumy, a żona, która była wielką złością, zaczyna mu wymyślać. Chłop wysłuchał tego spokojnie i poszedł spać. Słucha w nocy a kogut mówi doń tak: Ja mam siedem żon, I radę jem dam, A ty jedną masz I rady jej nie dasz? Odtąd chłop nie ulegał już babie».

У казках жінку зображають лінивою, проте хитрою: вона, наприклад, прикидається хворою, вимагає від свого чоловіка вишуканих та дорогих делікатесів, які начебто врятують її життя («Dębowe sadło»). Можливі й зворотні вчинки: коли батьки хитрістю виявляють ліню майбутньої невістки («Leniwa panna»).

Панівним мотивом багатьох казок є бажання дівчини вийти заміж («Dumna dziewczyna», «Dziewka na pacierzach»), підтвердженням чого є цитата з останньої казки: «Księżdz pyta: „po

co Bóg ją stworzył”, dziewczyna zamiast odpowiedzi katechizmowej mówi: „że po to, aby wyszła za mąż”». Таке бажання спонукає дівчат і їхніх матерів до хитрощів («Szepleniąca panna», «Panna wytworna», «Dziewczyna udaje, że nie jada», «Dziewczyna udaje głos Boży», «Głupia narzeczona»).

Крім того, жадібні й підступні дівчата, невірні і невдячні дружини можуть вступати в контакт із демонічним світом із метою одружитися з красивим і багатим чоловіком або ж повернути його кохання («Rybak i jego żona», «Ożywienie niewdzięcznej żony», «Mąż prześladowany dla pięknej żony»). Проте часто такі казки мають нещасливий для жінки кінець («Dziewczyna wychodzi za diabła»).

Якщо йдеться про чарівні казки, то в них образ жінки вже більш позитивний. Дівчата / дружини допомагають дійовим особам, зокрема й тваринам, підтримують їх («Dom w lesie», «Ucieczka (Dziewczyna ułatwia bohaterowi ucieczkę)»), можуть навіть визволяти чоловіків із полону, рятувати від смерті («Poszukiwanie utraconego męża», «Żona wyzwala męża od śmierci»). Розумна жінка може висміювати примітивного чоловіка («Wyrozumiała żona i głupi mąż») або ж обвести навколо пальця пана («Mądra dziewczyna»).

Мати (matka) – це символ по жертви і любові, підтримки і натхнення, зрештою, терпіння і покори заради своїх дітей. Часто мати відсилає своїх дітей у світи через нестатки або сімейні конфлікти, інколи з відправляє сина чи доньку шукати собі пару або ж навчити їх самостійності. Поряд із батьком вона може брати участь у долі дітей, а може просто мовчки споглядати.

Водночас мати може проклясти дітей, перетворивши їх на якихось тварин («Panny-myszki», «Zaklęty niedźwiedz», «Kret», «Kukułka»). Віра в надзвичайну силу материнського прокляття була особливо поширена серед представників народної культури. З одного боку, це зобов'язувало дітей до абсолютного послуху батькам, з іншого, – було застереженням для тих жінок, які в гніві виступали проти власних дітей.

Як свідчать деякі польські джерела (K. Lasoń-Kochańska), у давніх магічних казках мати часто зображували як підступну і злу жінку, яка намагалася нашкодити доньці, синові, невістці т. д.: *«Była jedna matka, miała trzy córki; dwie lubiła barzo i kochała, a*

trzeci nienawidła, odpendzała, odganiała; co ona jo przyszła pocałować w renke po sniadaniu abo po obiedzie, to jo odpychała od siebie; tak już nienawidła i nieterpila, że już raz powiedziała: już jo zabijcie, a niech ja już ji nie widze i kazała ji poobcinać obie rence, aż póki o, po lokot' i wyjąc ji serce» [3].

Іноді мати заради чоловіка могла піти на дітовбивство. Проте з XIX ст. після популяризації винятково позитивного образу матері в літературі, ці негативні риси на себе перебрала мачуха [3].

Мачуха (macocha) – це образ-символ, наявний в усіх казках світу, який використовують переважно із негативною конотацією. Одна із найбільш повторюваних сюжетних ліній – це мачуха виганяє пасербицю або пасинка з хати з метою позбутися його або ж заставить виконати якісь складні завдання, зрештою умертвити нерідну доньку. Здебільшого така ситуація ставалася через наявність у жінки своєї доньки: *«Jednej dziewczynie źle było w domu. Macocha jej dokuczala, przyrodnia siostra miała zawsze ładne sukienki, a ona cierpiała biedę, nieraz była i głodna»* («О дву dziewczynach, złej i dobrej»).

Мачуха могла навіть покалічити нерідну доньку («Królewna i służąca») або ж перетворити її у тварину («Koń potocznik»): *«Jak sie ráz ozłościła, tak powiedziała ty swoi pasierbicy: «ty kobyło!» I óna sie przemieniła w kobyłę»* [3].

Паралельно зображується безвольний батько, який, залишившись удівцем, стає на бік нової дружини і у всьому її підкоряється: *«Więc pan wolá te córke i mówi do nij tak: "Já cie zabije! Mám postradać żone, to ciebie wole. Idź se gdzie w świat"»* [3].

Лише подекуди в казках з'являється пасинок (переважно син короля), який він більш активно протистоїть злій мачусі («Skamieniały sługa»).

На думку, О. Казанжи, народна казка – специфічний жанр фольклору, провідна особливість якого полягає у традиційності, фантастичності та установці на перемогу добра [1, с. 359]. Це й підтверджує схарактеризований нами символ-образ жінки в польському епосі. Незважаючи на постійне протистояння, намагання перешкодити поширенню добра, казки закінчуються щасливо. Традиційною для казок є опозиція вірної і невірної,

доброї і злої, розумної і дурної жінки. Казки показують спектр жіночих типів і ролей, які не можна звести до однієї формули, що підкреслює складність характеру.

Перспективу дослідження вбачаємо в характеристиці інших образів-символів, виокремлених із польських народних казок.

Список використаної літератури

1. Казанжи О. В. Народна казка як особливий жанр фольклору та її вплив на виховання і розвиток майбутньої особистості / О. В. Казанжи // Молодий вчений. – 2017. – № 5 (45). – С. 356–359.

2. Скробот А. І. Функціональні особливості образної системи іспанської казки / А. І. Скробот // Лінгвокогнітивні та соціокультурні комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2014/funktsionalni-osoblyvosti-obraznoji-systemy-ispanskoji-kazky/>

3. Polska bajka ludowa: słownik / red. Violetta Wróblewska [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=98>

Каріна Осінчук

ЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАТУС ТЕРМІНА «КОНЦЕПТ»

Сьогодні акцентує увагу дослідників на суміжних галузях науки. Це стосується і лінгвістики. Нові гіпотези формуються на основі взаємопроникнення різних сфер, об'єктом вивчення яких стала людина: лінгводидактика, етнолінгвістика, антрополінгвістика, когнітивна лінгвістика та ін. Саме в них термін «концепт» є визначальною «*моделлю репрезентації знань та уявлень людини про навколишній світ*» [11, с. 93].

Багато праць вітчизняних й зарубіжних дослідників присвячені проблемі відображення світу в концептах, однак єдиного підходу до її розв'язання не вироблено, відсутнє і єдине визначення, що свідчить про різнобічність та багатогранність терміна. Тому *актуальність* дослідження полягає в необхідності аналізу значення терміна «концепт». *Метою* розвідки є з'ясування змісту лінгвокогнітивного концепта. Досягнення мети вимагає виконання *завдань*: проаналізувати лінгвістичну сутність терміна та дослідити його трактування, що існують в лінгвістиці. *Об'єктом* статті є власне поняття «концепт».

Сучасній науці відомо три підходи до трактування теорії концепту. Прибічники першого взяли за основу положення: *«Концепт – це те, що називає зміст поняття, синонім смислу»* [10, с. 37], де переважає культурологічний аспект. При такому осмисленні значення мови є другорядним та допоміжним. Представники другого підходу основним засобом формування змісту концепту висувають семантику мовного знака [13]. Д. С. Лихачов та інші вказують, що концепт є *«результатом зіткнення слова з особистим і загальнонародним досвідом людини, тобто посередником між словами і дійсністю»* [6, с. 282]. Спільним у трьох підходах є ствердження безперечного зв'язку мови і культури. Розходження зумовлені *«різними баченням значення мови в формуванні концепту»* [14, с. 269].

Термін «концепт» походить із латинського *«conceptus»* і означає *«думка», «поняття»* [9, с. 277]. Оскільки названий термін як лінгвістична категорія виник порівняно недавно, усталеного визначення немає. М. М. Полужин у ході дослідження словотвору в англійській мові трактує «концепт» як *«знання людини про дійсність в її елементах і перспективах»* [7, с. 120]. У сучасному короткому словнику когнітивних термінів за редакцією Є. С. Кубрякової наводиться визначення: *«Концепт – це термін, що слугує поясненню одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини; оперативна складова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку...»* [5, с. 90].

В. Карасик та Г. Слишкін, досліджуючи лінгвокультурний концепт, дають йому визначення, що це *«умовна ментальна одиниця, що використовується при комплексному вивченні мови, свідомості та культури»* [3, с. 76]. Проте серед різних підходів до дослідження концептів головними вважаються *«лінгвокогнітивний та лінгвокультурний»* [1, с. 13], що дає можливість акцентувати увагу на змістовій багатогранності та викоремити групи: конкретні, абстрактні, індивідуальні й групові [8, с. 67].

Мову як *«дзеркало культури народу, засіб міжпоколінної трансляції культурних цінностей та найважливіший інструмент пізнання дійсності»* розглядала дослідниця Н. Жайворонок [2, с. 13–14]. Країнознавчий аспект концепту за принципом *«від*

мови до культури, через культуру до мови» досліджувала М. А. Кирилук [4, с. 1].

Лінгвокогнітивний підхід демонструють дослідники, які виходять із того, що *«в основі знань про світ лежить така одиниця ментальної інформації, як концепт»* [7, с. 13–14]. В. М. Телія вказує, що концепт – це те, що *«реконструюється через своє мовне вираження і позамовні знання»* [12, с. 97].

Термін «концепт» із погляду лінгвістики включає в себе емоції, відчуття, образи та належить до сфери розумової діяльності людини. Тобто концепт є основною одиницею мислинневої діяльності, а зміст концепту пояснюється його лінгвокультурними особливостями. Отже, саме мова задає людині стереотипи поведінки, бере участь у формуванні людської свідомості й світосприйняття. Будь-яке лінгвістичне дослідження виявляє взаємозв'язки понять «мова» – «особистість». Аналіз теоретичних праць показує, що утвердження в науці «концепту» дозволяє повному розглядати закономірності та особливості розвитку мови, свідомості і культури.

Функціонування концепту з погляду мовленнєвої діяльності людини є предметом науки про мову. Когнітивна лінгвістика спрямована на дослідження мовної картини світу, в центрі якого – людина. Письменники змальовують дійсність індивідуально й через призму власного світогляду. За допомогою тонкого окреслення певних деталей, оригінального опису картини побуту розкривається не лише художній світ митця, а й певна історична епоха, зображена автором, а концепт – один із видів предметної деталізації тексту, тобто в художньому тексті концепт має суб'єктивне значення, звернене на об'єктивне. Концепти відображають цілісну картину світу, яка існує поза мовним простором, і лише вербалізується в ньому, знаходить підтвердження у багатьох дослідників, тобто термін «концепт» у лінгвістиці носить мовний характер і аналізується з погляду лексико-семантичного значення.

Більшість науковців дотримується думки, що концепт є категорією «місткішою» і вживають цей термін на позначення одиниці, що виражена різноманітними мовними (лексичними, фразеологічними, паремійними та ін.) засобами, тобто термін «концепт» у лінгвістиці – це мовна авторська ідея, що виражена

лексичними засобами. Це визначення буде взято за основу в подальших наукових розвідках.

Список використаної літератури

1. Голубовська І. О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу / І. О. Голубовська // Мовознавство. – 2002. – № 4–5. – С. 40–47.

2. Жайворонок Н. В. Українська етнолінгвістика. Нариси : навчальний посібник / Н. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.

3. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : Научное издание / Под ред. И. А. Стернина. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 75–79.

4. Кирилук М. А. Від мови до культури, через культуру до мови : країнознавчий зріз / М. А. Кирилук // Професійна комунікація: мова і культура : збірник матеріалів III Всеукраїнського науково-практичного вебінару. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2016. – С. 68–70.

5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1997 – 245 с.

6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словестность. От теории словестности к структуре текста : Антология. – М. : Akademia, 1997. – С. 280–287.

7. Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення / М. М. Полюжин. – Ужгород : Закарпаття, 1999. – 240 с.

8. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток–Запад, 2007. – 314 с.

9. Слободян М. В. Концепт як одиниця когнітивних досліджень / М. В. Слободян // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія «Філологічна». – 2010. – Випуск 16. – С. 276–284.

10. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М. : Языки славянских культур тур, 2007. – 248 с.

11. Тараненко О. О. Відображення суспільного сприйняття світу в семантиці мови / О. О. Тараненко // Мова і культура. – К. : Вид-во «Наукова думка», 1986. – С. 91–137.

12. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 286 с.

13. Шмельов А. Д. Русский язык и неязыковая действительность / А. Д. Шмельов. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

14. Юрченко О. Ю. Дефініція концепту в сучасних лінгвістичних дослідженнях / О. Ю. Юрченко // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. – Філологічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – Випуск 2. – 2008. – С. 268–272.

Неля Подлевська

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Зростання пріоритету вищої освіти в системі суспільних цінностей, прагнення України долучитися до європейських стандартів життя, зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов у європейських країнах визначили вимоги суспільства до рівня і якості підготовки фахівців, які б володіли іноземними мовами як професіонали, потрібними знаннями та компетенціями для входження в європейський економічний простір. На наш погляд, до процесу підготовки майбутнього фахівця потрібно включити особливий елемент професійно-особистісного становлення, під яким ми розуміємо цілеспрямоване формування соціокультурної компетентності.

Проблема формування соціокультурної компетентності особистості є актуальною, оскільки сучасне суспільство потребує від кожної людини володіння соціальними та культурними якостями, знаннями, вміннями, зокрема: загальна освіченість, культура спілкування та поведінки, комунікабельність, здатність до самореалізації в суспільстві, знання особливостей культури свого та інших народів, толерантне ставлення до представників інших культур тощо.

Термін «соціокультурна компетентність» досліджували К. Дворак, Т. Жукова, Л. Кнюх, С. Колова, С. Пахотіна, А. Полєнова, А. Сафонов, К. Тихомирова, Т. Фоменко та ін. Об'єктами досліджень науковців стали учнівська та студентська молодь. Досліджено дефініцію терміна, структуру, педагогічні умови і технології, процес формування соціокультурної компетентності. Окремі аспекти формування соціокультурної компетентності студента-філолога порушувалися у працях

Л. Брацуна, В. Комісарова, Л. Латишева, І. Рябової, В. Сафонової, І. Ярцевої. Спираючись на дослідження В. Воробйова, Є. Верещагіна, І. Зимньої, Ю. Караулова, В. Костомарова, О. Митрофанової, Ю. Прохорова, В. Шакліна, можна стверджувати, що навчання іноземної мови повинне відбуватися разом із вивченням іноземної культури. Одним із головних напрямів міжкультурної освіти є формування культурно-мовної особистості, яка корелює зі структурами різних типів гуманітарного знання – мовного та культурного, знання рідної, державної та іноземної мов і культур. Проте недостатньо вивченим залишається питання щодо ролі соціокультурної компетенції у формуванні комунікативної компетентності особистості.

Мета статті: дослідити значення соціокультурної компетенції у формуванні комунікативної компетентності особистості.

Студенти-полоністи (перекладачі) повинні бути компетентними в усіх сферах життєдіяльності країни (Польщі), мову якої вони вивчають, глибоко знати її культуру і традиції. У цьому зв'язку серед компетенцій, що набувають усе більшої значущості в діяльності перекладача, необхідно виокремити соціокультурну компетенцію, яка забезпечує високий рівень загальної культури фахівця, а також ефективне спілкування представників різних культур. Володіння соціокультурною компетенцією необхідне перекладачеві, оскільки він повинен вміло керувати процесами міжкультурної взаємодії, відповідно до ситуації вступати в спілкування, використовувати сформовану соціокультурну компетенцію для реалізації перекладацької стратегії, прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, в межах якої здійснюється його професійна діяльність.

У сучасних дослідженнях соціокультурна компетентність визначається як інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності; визначає ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню, зумовлює готовність і здатність партнерів по комунікації до ведення діалогу на основі знань власної культури і культури партнера.

Згідно з загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою соціокультурна компетентність охоплює такі аспекти життя: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; систему цінностей, переконань стосовно понять та явищ; мову жестів; виконання ритуалів [4, с. 104–105].

Соціокультурна компетенція студента-філолога охоплює такі компоненти: знання культури свого народу, а також культури країни, мова якої вивчається, історії країни, знання її моралі, звичаїв і традицій; ціннісне ставлення до культури, прийняття культури світу, інших країн і народів; здатність до спілкування з представниками іншої культури, вміння організувати роботу з представниками іншої національності й культури, вміння працювати в команді, вміння прогнозувати результати роботи; вміння оцінювати свою поведінку в різних ситуаціях соціокультурного спілкування.

Формування соціокультурної компетенції студентів-філологів здійснюється на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного, контекстного підходів. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх перекладачів відбувається за трьома послідовними етапами [2]:

– етап *етноцентризму* (відображає початковий рівень уявлень студентів про світову культуру, початкове знайомство з варіативністю і розмаїттям культур світового співтовариства, набуття знань про культуру рідної країни і країни, мова якої вивчається, умінь аналізувати і порівнювати їх іноземною мовою);

– етап *культурного самовизначення* (охоплює вивчення різностильового матеріалу життя рідної країни і країни, мова якої вивчається, формування відкритості до сприйняття і взаємодії з представниками культури мови, що вивчається) .

– етап *діалогу культур* (передбачає знання світової культури, аналіз досвіду культурного розвитку різних країн у взаємодії з різними культурами, виявлення ініціативи у процесі соціокультурного контакту з метою осягнення цінностей, духовної спадщини культури країни, мова якої вивчається, відповідальності за усунення будь-яких крос-культурних конфліктів).

Отже, соціокультурна компетентність є складником комунікативної компетентності, оптимальний рівень розвитку соціокультурної компетентності визначається наявністю в студента-філолога спеціальної системи мотивів, знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно будувати позитивні стосунки з різними людьми, в тому числі несхожими за найрізноманітнішими параметрами: соціальними, національними, етнокультурними, релігійними, світоглядними тощо.

Проблема формування соціокультурної компетентності студентів-філологів з іноземної мови постає головною метою щодо підготовки фахівця іноземної мови високого рівня, який опанував свою професію, орієнтується в суміжних науках, відповідальний і спроможний до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, а також готовий до професійного зросту, наділений соціальною та професійною мобільністю і прагне отримати високоякісну освіту [2, с. 72].

Р. Мільруд зазначив, що опанування іноземної мови невідривно пов'язано з опануванням іншомовної культури, а це засвоєння не лише культурологічних знань, а й формування здатності та готовності до розуміння ментальності носіїв іноземної мови, національних особливостей [3, с. 17].

Формування в студентів соціокультурної компетенції як складника комунікативної компетентності є пріоритетом у навчанні іноземної мови. Діяльнішим компонентом комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція – це здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів.

Основними складниками соціокультурної компетенції є країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенції. Країнознавча компетенція включає знання про культуру країни, її історію, географію, економіку, державний устрій, традиції. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння студентами особливостями поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Якщо ці складники сформовані на належному рівні, то це дає змогу людині легко орієнтуватися в іншомовному середовищі, швидко адаптуватися до нього та конструктивно вирішувати перешкоди, які виникатимуть у процесі міжкультурної комунікації [6, с. 151]. У процесі вивчення

іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування студент пізнає іншу культуру, вивчає інші зразки соціальної поведінки і має можливість порівняти їх зі знаннями, набутими у рідній для нього культурі, таким чином вчиться розуміти представників інших культур. У зв'язку з введенням соціокультурного компоненту вивчення іноземних мов постає проблема автентичності мовного середовища, яка досягається за допомогою застосування автентичних текстів як одиниці спілкування. Знайомлячись із інформацією країнознавчого та культурологічного характеру, студенти засвоюють особливості іншої культури й аналізуючи їх, вчать краще розуміти власну культуру. Серед компонентів іншомовної культури виділяють такі елементи: традиції, звичаї, обряди; традиційно-побутову культуру; повсякденну поведінку; «національні картини світу», які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури; художню культуру, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу [1]. Отже, соціокультурна компетенція є одним із важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації і є обов'язковим складником процесу навчання іноземної мови, забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування і способи їх усунення, адаптуватися до іншомовного середовища.

Якщо говорити про студентів-філологів як майбутніх учителів іноземної мови, то соціокультурна компетентність – це ще й здатність та готовність навчити учнів виконувати роль культурного посередника між своєю регіональною культурою і культурою України та особливостями загальнонаціональної культури.

Викладач у ЗВО не може передбачити всі можливі варіанти соціально зумовлених ситуацій, у які може потрапити його випускник, але він може спроектувати поведінку педагога в певному соціокультурному просторі. Це забезпечить майбутніх філологів від розчарувань і поразок у полікультурному шкільному середовищі. Для цього необхідно: мотивувати необхідність формування високого рівня соціокультурної

компетентності в студентів; забезпечити здобуття знань і усвідомлення розмаїття національних та інших культур у різних сферах людської діяльності; визначити комплекс методів педагогічної дії (традиційних та інтерактивних) у різних соціокультурних середовищах; осмислення альтернатив педагогічних рішень; професійно – особистісне самоствердження й самореалізація у полікультурному середовищі (як користуватися здобутими знаннями і виробленими вміннями і навичками, як забезпечити формування в інших соціокультурної компетентності).

Такий підхід до формування соціокультурної компетентності сприяє становленню мотиваційної, інтелектуальної, психолого-педагогічної та методологічної сфер особистості майбутнього вчителя іноземної мови та забезпечує йому соціокультурну компетентність. Студент-філолог «повинен оволодіти саме мовленнєвим спілкуванням, тобто комунікативною діяльністю, оскільки це живий мотивований процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови» [5, с. 82].

Таким чином, вважаємо, що комунікативна компетентність об'єднує в собі комплекс компетентностей, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Комунікативну компетентність студента-філолога визначаємо як вміння комунікативно виправдано користуватися засобами мови (рідної та іноземної) у професійному спілкуванні, продукувати мовленнєві висловлювання, застосовуючи здобуті знання, набуті вміння і навички соціокультурної компетенції.

Список використаної літератури

1. Алмазова Н. И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе / Н. И. Алмазова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : elibrary.unecon.ru/materials_files/izv/I5689fgh.pdf

2. Ковтун О. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки / О. В. Ковтун // Наука і освіта. – 2015. – № 2. – С. 51–56.

3. Мильруд Р. П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. – 1997. – № 4. – С. 17–22.

4. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике. – Страсбург, М. : МГЛУ, 2003.

5. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування / М. І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 80–84.

6. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – Вип. 42. – С. 149–156.

Андрій Рожков

РЕПРЕСІЇ ЩОДО ОСВІТЯН ПОДІЛЛЯ У 20–30 РОКИ XX СТОЛІТТЯ (на прикладі вчителів-українців та поляків)

Початок ХХ ст. – час, коли інтелігенція в Україні заявляє про своє існування на повний голос. Очоливши боротьбу народу за створення власної держави, вона стала ненависною для більшовицького режиму, який закріпився на землях України після поразки змагань українців за державність. Саме інтелігенція була головною рушійною силою в прагненні самоідентифікації та у відродженні національної культури в перші роки радянської влади. Однак тоталітарна система не передбачала повноцінного розвитку націй в межах її кордонів, а навпаки, вважала інтелігенцію потенційною загрозою для держави, оскільки її діяльність часто суперечила політиці режиму. Саме тому з перших років свого існування інтелігенція, зокрема представники освіти, зазнали переслідувань з боку влади.

Репресії 20–30-х рр. ХХ ст. – перший етап політики комуністичної влади, спрямований на викорінення інакодумства, потенційним носієм якого були освітяни. Хмельницька область через її близькість до кордону перебувала під особливою увагою більшовиків, що спричинило особливу жорстокість репресій вчителів на цій території.

Актуальність системного вивчення означеної проблеми видається особливо важливим у контексті сучасних суспільних процесів. Територіально дослідження охоплює переважно центральне

Поділля (Летичівський, Деражнянський, Віньковецький, Дунаєвецький та Хмельницький райони).

Об'єкт роботи – кримінальні справи репресованих педагогів, що зберігаються у фондах Державного архіву Хмельницької області. Предметом є репресивна політика більшовицької держави, спрямована на знищення національно свідомої інтелігенції Поділля.

Мета роботи – виявити і дослідити матеріали архівно-слідчих справ як історичного джерела для реконструкції історії масових репресій освітян Поділля та їхніх особливостей на регіональному рівні.

Наукова новизна полягає в тому, що автору дослідження вдалося персоналізувати факти репресій українських та польських педагогів, та, посилаючись на матеріали кримінальних справ, згрупувати їх відповідно до змісту звинувачень.

Серед тих, хто найбільш ґрунтовно проаналізував та описав репресії проти польської та української інтелігенції протягом 1920–1930 рр. ХХ ст., виділяємо О. Сушко, яка вивчала репресії щодо польських освітян, О. Савчука, що висвітлив різні аспекти культурного розвитку польської меншини. В. Ковальчук та Ю. Корзун описували означені процеси цього періоду на Ізяславщині, а О. Войтович та Г. Лях – на Віньковеччині. Дослідження подібної тематики є у В. Васильєва, В. Жезицького, Л. Місинкевич, Р. Подкура, Г. Стронського, Н. Титової та деяких інших сучасних українських авторів. Але зовсім не вивчене це питання щодо Деражнянського району, малодосліджена стосовно Летичівського, Хмельницького та Віньковецького районів, чим пояснюється вибір саме цих районів для розвідки.

Політика коренізації як спроба радянської влади взяти під контроль національні рухи

Започаткувавши у перші роки другого десятиліття політику «коренізації», радянський уряд ставив собі за мету нейтралізацію національних прагнень багатьох народів, що волею долі опинились в орбіті російської імперської думки. Саме існування Союзу Радянських Соціалістичних Республік (СРСР) тоді безпосередньо залежало від того, чи зможуть комуністи спрямувати відцентровий рух різних народів у «мирне русло».

Не відчуваючи широкої суспільної підтримки з боку місцевого українського населення, більшовики змушені були обережно

підходити до вирішення національного питання і відмовитися від відверто проімперської, русифікаторської політики. Використовуючи гучні національні гасла, вони намагалися посилити свій вплив на широкі верстви населення. У періодичних виданнях друкувалися передові статті, які закликали червоноармійців та службовців радянського апарату «оволодіти українською мовою та культурою». Здебільшого всі статті закінчувалися гаслом: «Українізуємось!» [34].

Для реалізації цієї ідеї партійне керівництво РКП (б) у квітні 1923 р. на своєму XII з'їзді оголосило про започаткування процесу залучення представників корінних народів до місцевого самоврядування. Одним із пріоритетних у цьому сенсі був культурно-освітній напрям. Саме тому вже VIII Всеукраїнський з'їзд рад (1924 р.) звернув особливу увагу на розвиток культури національних меншин як засобу залучення усього населення СРСР до радянського будівництва.

Із цією метою передбачалося формування в суспільній свідомості етнічного населення радянської ідеології для зміцнення нового ладу. Саме тому першочергова увага з боку радянських органів влади була зосереджена на політосвітній роботі серед національних меншин: поширенні мережі хат-читалень, клубів, сільських будинків, бібліотек, національних шкіл [38].

Керуючись рішеннями з'їздів рад та постановами уряду, за якими стояла уся ідеологічна машина комуністів, IV Подільський з'їзд рад (січень 1924 р.) ухвалив рішення щодо організації національних секцій при відділах народної освіти, затвердив штатних працівників, відповідальних за роботу шкіл, культурно-освітніх установ [37]. З'їзд визначив основні заходи щодо підтримки навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, що працювали польською, єврейською та ін. мовами.

Створюючи для молодого покоління умови для оволодіння грамотою, держава ставила мету – підготувати молодь до кваліфікованої праці. Школу розглядали як одну з найважливіших ідеологічних інституцій, покликаних забезпечити виховання мільйонів школярів у дусі відданості більшовицькій партії, комуністичним ідеалам. У 1932–1933 рр. в Україні працювало майже 22 тис. шкіл, де нараховувалося 4,5 млн учнів. Українські школи переважали, але водночас 400 тис. дітей навчалися в російських,

єврейських, польських, німецьких, болгарських, молдавських школах та школах інших національних меншин [40].

Що ж до розвитку національної освіти на Поділлі, то процес коренізації йшов значними темпами. Уже на початку 1924 р. у регіоні налічувалося 1830 українських, 88 єврейських, 85 польських і 13 змішаних шкіл [2]. До процесу розбудови національної освіти комуністам важливо було залучити національно-свідому інтелігенцію, яка стала авторитетом для національних мас у попередні роки, спонукати педагогів до «радянізації» усієї системи освіти усіма національними мовами, зокрема й українською, єврейською та польською.

Утім, наявні успіхи «коренізації» не варто перебільшувати. Мали вони переважно неглибокий і непослідовний характер, фінансування шкіл із місцевого та державного бюджетів було обмежене. Більшість культурно-освітніх закладів розташовувалася у напіврозвалених будівлях, були погано обладнані та освітлені. Кваліфікованих національних кадрів для забезпечення закладів освіти не вистачало, а національне питання як головне гасло «коренізації» поступово втрачало свою гостроту на користь політизації та ідеологізації як основним засобам впливу на свідомість народу.

Уже в середині 20-х рр. процеси національного відродження народів вступили в конфлікт із прагненням більшовицького керівництва створити жорстко централізовану державу, орієнтовану на досягнення світового панування. Своєї основної мети «коренізація» досягла: комуністичний режим міцно утвердився в Україні, створив широку мережу закладів адміністративного, психологічного та духовного впливу на населення. У другій половині 30-х рр. це дозволило владі відмовитися від політики поступок і перейти до «широкого наступу соціалізму по всьому фронту» [36].

Отже, процес коренізації в освітніх установах України, зокрема Поділля, відбувався хоч і непослідовно, проте мав позитивні наслідки для розвитку української освіти та освіти національних меншин. У ході цих перетворень в освіті можна виділити такі основні періоди:

1.1921–1924 рр. – період становлення української освіти та відкриття шкіл, де навчання велось мовами національних меншин;

2.1924–1933 рр. – період активної розбудови національних освітніх установ та формування радянської системи освіти;

3.1933–1938 рр. – період згортання політики коренізації, посилення ідеологічного впливу на національну школу, репресії щодо педагогів.

Отже, протягом 20-х рр., незважаючи на сильний ідеологічний диктат, відбувались процеси відродження культури народів, що мешкали на території нашої області. Політика коренізації в освіті допомогла репресивним органам розгледіти національно-свідому інтелігенцію, яка очолила рух за реалізацію національних прагнень не тільки українців, а й представників нацменшин. Саме ці люди стали наприкінці 30-х рр. ХХ ст. жертвами тоталітарного комуністичного режиму, адже в Радянському Союзі, всупереч гучним гаслам про рівні права для усіх націй і народів, міг існувати лише один народ без роду і без племені – радянський.

Репресії учителів – активних учасників «Просвіти» у 20-х рр. ХХ ст.

У роки згортання політики «коренізації» репресії національно-свідомої еліти були лише продовженням попередньої практики переслідувань інтелігенції, яка, фактично не припинялась із часу встановлення радянської влади. Педагогів переслідували, звільняли з роботи, ув'язнювали, висилали, розстрілювали за нелояльне ставлення до більшовицьких ідей, за вияви національно-патріотичних почуттів, за пропаганду релігії. Під особливим наглядом каральних органів були патріотично налаштовані вчителі, які в роки Української революції та в перші роки встановлення радянської влади відкрито заявляли про любов до Батьківщини, підтримували ідею самостійності України чи просто були активними учасниками товариств «Просвіта».

Активну діяльність серед жителів Деражнянського р-ну розгорнули вчителі-«просвітяни» села Шелехове. Мешканці села згадували: «Примерно в 1918 году в селе Шелехово была организована националистическая организация «Просвита», каковую в то время возглавлял наш таки учитель Виноградов, а секретарём «Просвиты» был Скорбатьюк Панько. Всего членов «Просвиты» в нашем селе было около сорока человек. В это число входил и я, а Михальский (учитель німецької мови – прим. автора) был режиссёром, руководил драм. кружком. Помню в 1920 году, когда в наше село пришли белополяки и петлюровцы, так тогда нас, просвитян, собрали в школе, и мы пели «Ще не вмерла України» и

другие песни [3, арк. 31]». Один з активістів «Просвіти» у Шелехові, учитель та керівник драматичного гуртка Михальський, свідчив, що його гурток «в своей деятельности руководствовался указаниями вышестоящих органов власти. Националистических песен и запрещённых постановок наш кружок не ставил и работу проводил в направлении воспитания крестьян... [3, арк. 51]».

Зрозуміло, що всі, хто хоч якимось чином був пов'язаний із «петлюрівською «Просвітою», ставали ворогами для комуністів. Отож зрозуміло, чому «...в 1922 году вся организация «Просвита» была арестована – арестовано нас было 32 человека» [3, с. 29]. Згодом більшість «просвітян» звільнили, але керівник Шелехівської «Просвіти», учитель місцевої школи Виноградов, після арешту зник, його подальша доля невідома. А через декілька років й іншим членам товариства пригадали їхнє «просвітянське» минуле. Серед засуджених виявилися Пантелеймон Петрович Скорбатюк (секретар товариства), Олександр Іванович Наталюк та Петро Ілліч Огороднік, які 1929 р. за контрреволюційну діяльність були вислані до Сибіру на 3 роки. Йосип Іванович Михальський, учитель німецької мови, керівник драматичного гуртка, заарештований 1937 р. за критику радянської системи освіти. Він зауважував, що «освіта в наших навчальних закладах слабка, інженери виходять неосвіченими. Комуністи відірвані від селян». У звинувачувальному вироді зазначено, що 1936 р. Михальський, за свідченням односельчан, читав біографію Петлюри, називав його «батьком України» [4, с. 19], за що був засуджений до 8 років ув'язнення у трудових таборах, звідки вже не повернувся [4, арк. 31].

На початку 20-х рр. ХХ ст. каральні органи радянської держави проводили численні арешти серед педагогів, які були керівниками та учасникам осередків товариства «Просвіта» на Поділлі. Їх вважали активними прихильниками УНР. Так, у Вінковецькому р-ні в 1922–1923 рр. під слідством перебував один з організаторів осередку «Просвіта» у селі Женишківці – учитель Самійло Антонович Мазур, якого вдруге 1935 р. звинуватили в тому, що він, працюючи директором школи-семилітки в с. Слобідка-Шелехівська, «проводить контрреволюційну агітацію та виховує дітей в українському шовіністичному дусі» [5, арк.16]. Утретє 1937 р. вчителя було звинувачено в проведенні контрреволюційної діяльності, яка виражалася, між іншим, і в тому, що в останнього вдома збиралися

односельці та співали контрреволюційні пісні, серед яких і «Ще не вмерла України...» [6, арк. 92]. Рішенням особливої трійки УНКВС Кам'янець-Подільської області в жовтні 1937 р. Мазура було засуджено до 10 р. виправно-трудових таборів [1, с. 85]. У матеріалах слідчої справи на П. Г. Міхневича, вчителя з села Калюсик Віньковецького р-ну, є підтвердження факту, що Самуїл Антонович Мазур разом зі своїм братом були організаторами Женишківського осередку «Просвіта», вели серед населення націоналістичну роботу та мріяли про «самодостатню українську буржуазно-демократичну республіку [7, арк. 11]».

Українські вчителі, активні члени «Просвіти», висловлювали незадоволення щодо нищення національної культури та насадження комуністичної ідеології. Учитель Божиновецької школи-десятилітки, що на Деражнянщині, Прилюк уважав: «Якби радянська влада не розігнала «Просвіту», то в ній можна було б так виховати молодь, що цього комсомолу і в помині не було б, а отже, і компартія не росла, а навпаки, кількісно зменшувалася б» [8, арк. 11]. У розмові з односельцями Прилюк скаржився, що радянська влада «знищила українську літературу та підручники... і все це робиться для того, щоб поступово знищити українство і всю історію України взагалі» [8, арк. 13].

Багатьох учителів-українців на початку 20-х рр. було звинувачено в націоналізмі та «пособництві петлюрівцям», що призвело до оголошення смертного вироку вчителю школи с. Станіславівка Віньковецького р-ну Михайлу Порфіровичу Джусу. Восени 1921 р. його разом з іншими жителями села визнали такими, що «порождали ненависть масы к Соввласти и способствующих злым намерениям врагов Совреспублики (Петлюра, Савинков, Тютюнник и т. п.)» [9, арк. 148]. Педагога також звинуватили в тому, що він у серпні 1921 р. вдома приймав одного з провідних керівників повстанського руху на Поділлі отамана Харченка-Хмару, який «зачитав наказ № 1, підписаний Петлюрою, у якому закликали селян підняти повстання» [9, арк. 96]. У грудні 1921 р. педагога розстріляли.

Отже, репресії національно-свідомих освітян розпочалися ще на початку 20-х рр. І хоч вироки в той час були досить «м'якими» (2–3 роки таборів), проте уже наприкінці 30-х рр. майже всіх колишніх членів «Просвіти» було розстріляно.

Утиски віруючих педагогів

Педагогічні працівники радянської школи постійно перебували під наглядом владних структур. Особлива увага була звернена на заборону пропаганди релігійних учень у радянській школі. Ця заборона поширювалась навіть на особисте життя та релігійні переконання педагогів. Так, у квітні 1923 р. керівником народосвіти Подільської губернії Орликом було видано наказ: «Категорично забороняю учням та вчителям всіх шкіл Поділля брати всяку участь у релігійних відправах як в церквах, так і в костьолах, і в синагогах, в противному разі мною буде негайно звільнено школу від такого елементу, а завідуючих школами притягнуто до відповідальності» [17, арк. 23].

Зрозуміло, що педагоги, які працювали в радянській школі, усіляко намагалися приховати своє ставлення до релігії та віри. Тому серед звинувачень щодо вчителів у ці роки зазвичай немає посилення на їхню релігійність або ж на факти пропагування віри в Бога.

Однак знаходилися ті, хто пильно стежив за освітянами. Учитель Божиковецької школи Варфоломій Костянтинівич Прилюк був звинувачений своїм колегою М. М. Похилівським у тому, що «у 1923–1924 роках він був учителем і водночас керівником церковного хору» [8, арк. 11].

Під особливим наглядом були вчителі-поляки, які могли бути потенційними носіями католицизму. Так, у кримінальній справі на жителя с. Мукша-Китайгородська Кам'янець-Подільського р-ну Йосифа Антоновича Вишневецького, педагога польської школи, слідчий заявляє, що діти його класу «пели антисоветские песни, скандировали контрреволюционные лозунги, а вы предлагали им посещать костёл [18, арк. 39]». У характеристиці Рудецької сільської ради на Й. А. Вишневецького зазначається, що в період із 1934 до 1937 р., коли він працював у місцевій школі, «святкував релігійні свята, провадив антисоветську роботу з учнями» [18, арк. 33].

Переважна більшість педагогів намагалася приховати своє віросповідання. Проте між рядками кримінальних справ постають глибоко віруючі люди, які в умовах комуністичної системи змушені були пристосовуватися, аби вижити. Директор української школи с. Станіславівка Степан Людвигівич Борткевич писав: «Прежде всего хочу указать, что происхожу я из польской религиозной... семьи, воспитывался в польском националистическом духе, с малых лет мне прививалась любовь к Польше и польской национальности как нации

с высокой культурой... Такое воспитание сказалось на моих политических убеждениях и привело к тому, что я стал врагом советской власти, поставив своей целью активную борьбу» [19, арк. 111]. Він же свідчив про свого колегу, завуча початкової школи у с. Зіньків Станіслава Івановича Ніколаєва, який «имеет связь с ксёндзом, проживающим в Киеве, который рассказывал ему о том, что, якобы, скоро должна возникнуть война капиталистических государств с СССР, в результате которой Украина отойдёт под влияние Польши» [19, арк. 46].

Директор польської школи в с. Станіславівка Володимир Савелійович Пшебаровський (Пшеборовський) на допитах зазначав: «Я являюсь польским патриотом и националистом, в таком духе воспитывали меня во время моего пятилетнего пребывания в польском пансионе в Одессе. Я остановился на квартире Марковской Анелии, каковая была связана с Зиньковецким ксёндзом.... Мы создали польский религиозный кружок... Постепенно из посещающих данные собрания поляков мною и впоследствии учителем польшколы Николаевым была создана к/р националистическая группа, куда входили: Я, Николаев, Бурковский Михаил, Верминский (активный костельник, руководитель «ружанца»), Слободян Николай. В 1932 году на должность директора польской школы вместо меня прибыл Ляховский, а я был переведён директором русской школы в с. Петраши. Руководить к/р группой остался Николаев» [19, арк. 271].

У матеріалах кримінальних справ, заведених на педагогів с. Зіньків та інших сіл, дізнаємося про посадовця у народвіті Орловського, який Ніколаєву «посоветовал развернуть массовую работу среди поляков» [19, арк. 270]. Серед учителів Віньковецького р-ну, репресованих у 30-ті рр., був і Войцех Ляховський, який, «будучи учителем школы, проявил себя как религиозный антипролетарский элемент, что выражалось в воспитании детей национальной школы в духе кулацкой идеологии. Говорил, что колхоз создан советской властью, чтобы лучше обирать крестьян, забирать у них хлеб, скот и морить таких голодом. Вот посмотрите: у нас голодают самые лучшие колхозники. Говорил, что индивидуальникам живётся лучше, чем колхозникам» [20, арк. 5].

Педагоги, звинувачені в справах неіснуючої Польської організації військової (ПОВ)

Кримінальні справи розкривають імена вчителів, які були репресовані через участь у Польській організації військовій (ПОВ), якої насправді не існувало. Серед цих осіб – директор польської школи 7-річки в Дунаївцях – Слатвінський (Слатвінський), учителі Павлічек, Шимаківська, Сисаковський [10, арк. 18]. Інші кримінальні справи за участь у ПОВ були заведені стосовно 49 жителів Дунаєвеччини, із-поміж яких Барановський Вацлав Миколайович (інспектор РайВНО), якого вважали одним із керівників ПОВ у районі; Белецький Владислав Антонович (учитель Дунаєвечської школи) [11, арк. 197], Дашкевич Вацлава Адольфівна (учителька Держанівської початкової школи) [11, арк. 204], Хіхловський Едуард Людвігович (учитель Дунаєвечської середньої школи) [11, арк. 209], Левандовський Вацлав Антонович (учитель Голозубинецької неповної середньої школи) [11, арк. 216], Трояновська Станіслава Антонівна (учителька Дунаєвечської школи) [11, арк. 221]. Сорок чотири особи, а серед них і педагоги, були розстріляні за надуманими, необґрунтованими звинуваченнями. І лише вчитель С. А. Трояновська засуджена до 10-літнього ув'язнення.

За подібними ж звинуваченнями за участь у ПОВ 1938 р. були заарештовані, а згодом розстріляні освітяни Кам'янця-Подільського, Чемеровець, Проскурова, Чемеровецького, Смотрицького, Красилівського та Новоушицького р-нів: Корницький Віталій Григорович – директор школи (с. Почапінці Чемеровецького р-ну); Корчинський Микола Васильович – учитель математики (с. Вишнівчик Смотрицького р-ну); Квасневський Владислав Станіславович – педагог (працював у селах Стріхівці та Солобківці Ярмолинецького р-ну); Войтко Казимир Францович – учитель та уповноважений обласного комітету освіти (м. Проскурів); Ляментовський Адольф Броніславович – учитель школи (с. Балакири Городоцького району); Сметанюк Генріх Андрійович – учитель (м. Нова Ушиця). Слідчі звинуватили освітян у тому, що вони начебто разом із 44 іншими подолянами створили на Поділлі осередок ПОВ та займалися «шпionскою діяльністю в пользу Польши». Керівником цієї групи нібито був Григорій Станіславович Кульвіц, який до 1937 р. працював учителем початкової школи с. Слобода-Дашковецька, що на Вінничині [21, арк. 4]. Серед учителів-поляків, «активних членів цієї контрреволюційної організації», були й учителі-українці: Дорбочинський Павло Феодосійович, «член ПОВ с 1932

года» [21, арк. 63] та Литвинович Мелетій Хомич. Останнього було заарештовано та засуджено до восьми років покарання у трудових таборах лише за те, що він «пребывал на территории Польши, где работал учителем, прибыл нелегально в СССР»; «подозрительный и не внушает доверия» [21, арк. 89].

Учитель-поляк із с. Калиня (Смотрицький р-н) Станіслав Францович Гранат був заарештований та засуджений до розстрілу 9 листопада 1937 р. за надуманим звинуваченням в антирадянській агітації [22, арк. 24]. Такі ж безпідставні звинувачення були висунуті й українському педагогу Григорію Дем'яновичу Липинському [23, арк. 31]. Шістдесят шість осіб польської національності з Кам'янця-Подільського, Дунаєвського й Кам'янець-Подільського р-нів було звинувачено у вересні 1938 р. у справі тієї ж неіснуючої ПОВ. 1938 року були розстріляні учитель музики з Кам'янця-Подільського Алоїз Каєтанович Лозинський, учитель Яцковецької школи Дем'ян Миколайович Городецький, педагог Микола Іустинович Мейзик [23, арк. 89].

Директора Галузинецької початкової школи Адольфа Івановича Пустельника також звинуватили в тому, що він був членом ПОВ, «по заданию которой вербовал новых членов, а также проводил к/р работу» [25, арк. 8]. Після нетривалого слідства педагог був розстріляний. У звинувачувальному вирокі вказувалося: «Являлся участником ПОВ, в которую был вовлечён руководителем ПОВ Шанявским» [25, арк. 35].

Владислав Тимофійович Захаржевський, директор агротехнічної школи в с. Буцнева, також звинувачений в активній участі у ПОВ: він нібито збирав відомості про укріплений район для передачі в Польщу [27, арк. 12].

Учителя Тадеуша Сигизмундовича Шанявського (с. Старопольська Гута Деражнянського району) розстріляли за тим само звинуваченням. Його колега, малоосвічений учитель дитячого будинку у Вовковинцях К. О. Йолкін, родом із Підмосков'я, зазначив на допиті: «Під час закриття польської школи Шанявський ходив у Старопольську Гуту і організовував дітей та їхніх батьків на демонстрацію. Вони йшли до райвно». Йолкін також звинувачував Шанявського в тому, що під час атестації вчителів він звільняв у першу чергу комсомольців, активістів. «Одного разу Шанявський, вказавши пальцем на портрет Сталіна, сказав: «Шкода, що не

коцнули Сталіна разом із Кіровим, але нічого, наш час ще настане» [28, арк. 129]. «В 1937 году в апреле месяце в 6 классе, с каким занимался Шанявский, были нарисованы на стенке фашистские значки, портрету Сталина выкололи глаза, а портрет Косиора висел вниз головой. Кроме того, ученических работ по алгебре он не исправлял, а ученики делали, как сами знали, чем он вводил в заблуждение науку математику и другие дисциплины» [28, арк. 130]. Ще один свідок у цій справі Василь Семенович Стипула, директор дитячого будинку (с. Вовковинці), розповідав про те, що 1933 р. у Шанявського було радіо та він його регулярно слухав, робив власні висновки (наприклад, був засмучений судом над Троцьким та Зінов'євим), звинувачував педагога в тому, що він «регулярно слухає з Польщі богослужіння, а в цей час відчуває себе так, наче сам в Польщі перебуває» [28, арк. 133].

Така ж доля спіткала і вчителя районної колгоспної школи с. Гнатівці Хмельницького району Броніслава Костянтиновича Бжевського. На допитах слідчі НКВС примусили педагога очорнити себе: «Признаю себя виновным в том, что с 1935 года являюсь участником контрреволюционной организации ПОВ... Основная задача подпольной к/р организации ПОВ заключалась в вербовке и подготовке к/р кадров с целью свержения Советской власти и создания буржуазного польского государства. Одновременно участники организации должны были проводить вредительскую деятельность в колхозе с целью ослабления экономической мощи колхоза, выводить из строя лошадей, выделенных в фонд РККА. Все эти действия были направлены на то, чтобы вызвать массовые недовольства колхозников этими мероприятиям. Выступление к/р организации намечалось к началу военных действий СССР с Польшей с тем, чтобы нанести непредвиденный удар в тылу Красной Армии, чем оказать помощь польской армии и ускорить ее приход на Украину» [13, арк. 75].

Лише наприкінці 50-х рр. ХХ ст. під час процесу реабілітації цих людей у постанові Президії Хмельницького обласного суду було зазначено, що «всем осужденным было предъявлено обвинение в участии их в контрреволюционной организации ПОВ. В то же время существование данной контрреволюционной организации материалами дела не подтверждено. Более того, стало известно теперь, что на территории Каменец-Подольской области

контрреволюционной организации ПОВ не существовало. Это было надумано бывшими следственными работниками УНКВД. Принадлежность осужденных к ПОВ основывалась исключительно на их признательных показаниях и оговорах других. Однако эти признательные показания осужденных, как это видно по делу, были вынуждены насильем к ним со стороны следователей» [13, арк. 465].

Репресії в справах ПОВ освітян Проскурова та навколишніх сіл

Місто Проскурів разом із навколишніми селами був, на думку радянської влади, осередком польського націоналізму. Саме тому так багато звинувачень щодо участі у ПОВ припадає на освітян польського походження, що мешкали в Проскурівському районі. Особливо це торкнулося приміського с. Гречани (нині – мікрорайон м. Хмельницького). Іноді для визнання учителя «ворогом народу» та розстрілу вистачало декількох необережно вимовлених ним слів. Так, про Кирила Михайловича Качевського, директора школи с. Гречани, його колега, учитель цієї ж школи Б. А. Галузинський на допиті сказав: «Неоднократно в беседе с учителями на переменке Качевский заявлял: «Вот вы слышали о том, что на селе Гречанах наградили орденом Ленина ланкову Ченаш Каролину. Она ведь не заслужила этого сама, работали-то все члены ланки, наградили ее одну. Это несправедливо». Будучи директором Гречанской школы, устроил на работу учителя Розумовского, который был раньше снят с работы за семитизм, и Качевский знал это. Был случай, когда ученик 5-го класса бросал с рогатки в портрет И. Сталина, но Качевский об этом никуда не заявлял – пытался это дело закрыть. Даже учителям об этом не сказал сразу» [30, арк. 15].

Ці свідчення, а також непідтвержені вимисли лягли в основу обвинувачення вчителя: «В результате следствия установлено, что он действительно в 1936 году был завербован в члены польской националистической организации. Работая директором польской школы в селе Гречаны, Качевский проводил активную контрреволюционную и националистическую работу, направленную на дискредитацию партии и правительства. Во время реорганизации искусственно насажденных польских школ в украинские – истолковывал это мероприятие правительства в контрреволюционном духе. Срывал работу школы и работу по

ликвидации неграмотности в селе в порядке выполнения заданий организации» [30, арк. 17].

За сфабрикованим звинуваченням був взятий під варту і вчитель Проскурівської школи Герман Сизигмундович Довнер за те, що «имел связи с членами ПОВ, националист, антисоветски настроен» [32, арк. 216]. У звинуваченні зазначено, що він «...является активным участником «Польской организации войсковой», в которую был вовлечен в 1936 году... В 1937 году, перейдя на работу в польшколу, создал при ней «боювку»... по заданию ПОВ среди участников школы проводил антисоветскую работу, разжигая у последних к/р националистические чувства и ненависть к Совласти. Будучи антисоветски настроен, еще в 1936 году пел к/р националистические песни» [32, арк. 251]. На підставі цього звинувачення Г. С. Довнер рішенням засідання особливої трійки НКВС від 24 вересня 1938 р. був засуджений до розстрілу [32, арк. 311], вирок виконано в той само день. Разом із педагогом було звинувачено у зв'язках із ПОВ та в контрреволюційній діяльності ще 29 осіб, усіх також стратили.

Учитель польської школи с. Шаровечка (розташоване неподалік Проскурова), Йосип Йосипович Плейзор, не витримавши знущань, очорнив себе, сказавши, що нібито він «...занимався контрреволюционной националистической работой. Воспитывал детей в националистическом духе. Мы запрещали разговаривать на украинском. Рекомендовали читать исключительно польскую литературу. Внушал детям польским не любить украинцев и евреев. Чтобы снизить успеваемость детей, дети не проверялись. Чтобы избежать районной проверки мы давали липовые цифры. Таким образом воспитание не шло, потому среди детей начались националистические антисоветские формы: пели песни «Еще Польша не гинела». Кроме того, организовал для селян польский уголок, клубы, чтобы привить национализм населению» [14, арк. 121].

Досить часто слідчі НКВС примушували вчителів свідчити один проти одного. Так, директор польської школи с. Шаровечка Владислав Андрійович Петроновський свідчив проти свого колеги: «Плейзор предложил мне дать ему возможность самостоятельно бесконтрольно действовать в школе, чтобы не проверял его на уроках и не ходил к нему, особенно на уроках по истории народов и по конституции в 7-м классе. Я дал ему согласие и во всем этом

потворствовав. В результаті Плейзору удалось подорвати дисципліну в школі серед учеників і понизити якість усвоєння знань. Як він преподавав і яку сутність вкладав при преподаванні указаних предметів мені не відомо, але результати самі за себе говорять: на ряд запитань ученики невірно відповідають... Плейзор, виставляючи передо мною вимогу не контролювати його роботу на уроках з учениками, переслідував мету, як він мені сам пояснив, довести школу до розвалу і тим самим викликати незадоволення з боку батьків учеників» [33, арк. 135].

Під тортурами НКВС В. А. Петроновський оговорив і себе: «...я особисто, виходячи з к/р побудов, надавав в районі відомості про успішність учеників в перебільшеному вигляді, незважаючи на те, що показники були дуже негативні, тим самим сеяв неграмотність серед дітей... В районі надавав липові цифри про успішність ... для того, щоб не перевіряли роботу школи. Не спаливав заборонену літературу. Виховував дітей в дусі націоналізму. Забороняв розмовляти на українському. Розповсюджував польську літературу. Віддавав більше годин польській мові, ніж належало. Організував польські клуби» [33, арк.141]. Але навіть сприяння слідству, повідомлення «компроментуючих» відомостей про себе і колег, не гарантували вчителю збереження життя. Як Плейзор, так і Петроновський були розстріляні за рішенням особливої трійки НКВС 25 вересня 1938 р. [33, арк. 265–267].

Репресії, спрямовані на освітян-комуністів

Комуністи розстрілювали та саджали до в'язниць не лише тих, хто ніколи не поважав комуністичний режим. «Бий своїх, щоб чужі боялись», – таким гаслом, мабуть, керувались ті, хто вважав себе захисниками радянської держави. Серед учителів Деражнянщини був такий, що разом із більшовиками боровся за встановлення радянської влади. Григорій Григорович Чайковський, що працював завідувачем початкової школи на хуторі Сіноводи, 1937 р. був засуджений до 10 років таборів за висловлювання незадоволення щодо дій посадовців: «У момент комплектації до нового навчального року на засіданні у райвно було оголошено, що деякі вчителі зняті з роботи як к/р елемент, на що Г. Чайковський сказав: «Радянська влада, вочевидь, хоче позбутися старих учителів і свій намір виконує, тільки звільняють не усіх одразу. А далі наберуть нові молоді кадри,

котрих... простіше обманювати» [29, арк. 20]. Педагога також звинуватили в тому, що в його роботі «були відсутні елементи комуністичного виховання». Г. Чайковський розчарувався у своїй підтримці більшовиків, висловлюючись: «Що з того, що ми, партизани, завоювали радянську владу. Нас тепер поставили в такі умови, що живемо гірше, ніж до радянської влади. Загалом, зуміли нас обдурити» [29, арк. 9].

Подібна справа була сфабрикована і щодо директора Проскурівської школи № 7 Леоніда Миколайовича Рибчинського, підозрюваного у контрреволюційній діяльності. У протоколі загальних зборів учителів школи зазначалося: «Рибчинський був політично добре озброєний, але ми знаємо, що наші вороги гарно вміють маскуватися. Рибчинський користувався великим авторитетом у вищестоящих органах і з ним було трудно боротися. Ще вчора Рибчинський виступав з такою лояльністю до Совлади, але це була така форма, щоб прикрити зміст... Рибчинський гнітюче діяв на колектив... Якимось раз він дав розпорядження відрахувати гроші на зошити учням з зарплати учителів (20-30 крб) без погодження на це учителів. Коли йому про це зауважили, він відповів: «Ось вже мені і контрреволюцію знайшли» [30, арк. 6].

Сам директор школи на допиті не приховував свої погляди, походження і віросповідання; «При вступленні в КП(б)У я скрыв от партии свое социальное происхождение, т. е. о том, что мой отец и воспитывавший меня дедушка являлись служителями религиозного культа (отец – псаломщик, дедушка – священник). Кроме этого, я скрыв о том, что проживая в селе Немировичах Теофипольского района в 1921 году наряду с работой учителем одновременно исполнял обязанности псаломщика в течение 2,5 месяцев» [30, арк. 15]. І далі: «Признаю себя виновным в недостаточном внимании к воспитанию учеников 7 школы, где я являлся директором, благодаря чему в школе имели место случаи, когда на дверях и партах кем-то рисовались фашистские значки... Об этом мне докладывали..., но с моей стороны была проведена недостаточная работа, чем объективно потворствовал к/р элементу творить свои к/р дела в школе. Признаю также, что в день смерти Серго Орджоникидзе со стороны ученика 3-го класса был антисоветский выпад в сторону Орджоникидзе, и мной не было принято никаких мер, кроме того, что я поговорил с его отцом. Признаю себя

виновным в том, что имелся случай, когда в классе учеников-переростков ученики стреляли из рогатки в портрет Ленина, а мной, кроме беседы, ничего проделано не было» [30, арк. 16].

У матеріалах кримінальної справи немає інших свідчень, лише покази вчителів на зборах і визнання провини з боку директора школи, але вирок, як і в більшості аналогічних випадків, суворий і лаконічний: «Решением НКВД СССР от 28 октября 1937 года Рыбчинский Леонид Николаевич приговорен к расстрелу. Приговор приведен в исполнение 19 ноября 1937 года» [30, арк. 32]».

Переслідування вчителів-українців у 1937–1938 рр.

1937 року в Деражнянському районі було засуджено групу педагогів-українців. Михайла Дем'яновича Мицкана (Мицканя), учителя, завуча школи (с. Буцнев), розстріляли, звинувативши «в агитации, направленной против Соввласти и ее мероприятий» [14, арк. 1], яка, на думку слідчого, полягала в тому, що «не переставая быть украинским националистом и сторонником создания самостоятельной УНР, Мицкан поддерживал антисоветские настроения» [14, арк. 52]. Важливо зауважити, що справу розстріляного М. Д. Мицкана укладено вкрай недбало, оскільки в ній навіть немає звинувачувального вироку. Серед засуджених педагогів Деражнянщини був учитель початкової школи с. Янчинці Василь Павлович Бондарук, який, як вказується у звинувачувальному вироді, «в 1924 году имел тесную связь с инспектором Окрнаробраза Иванчуком и инспектором школ Мудраком (обидва розстріляні за звинуваченням у шпигунстві – авт.) разделял с последними контрреволюционные националистические взгляды ... Бондарук писал стихи, суть которых сводилась к призывам за освобождение Украины» [15, арк. 39]. Працюючи наприкінці 20-х рр. у селі Шарки, педагог зауважував, що «радянська влада нищить український патріотизм, пригнічуючи будь-які національні почуття, а разом із тим винищує кращих людей» [15, арк. 40]. Зрештою вчителя засудили до 10 років у виправних таборах за те, що він нібито «систематически занимался деятельностью контрреволюционного характера, находился в связях со шпионами и националистами, проявлял ненависть к еврейской нации и вредительство в области коммунистического воспитания детей» [15, арк. 42].

За подібними звинуваченнями були також засуджені 1937 р. до десяти років ув'язнення в трудових таборах завідувач

Деражнянського районного відділу освіти Іван Іванович Гудзенко та завідувач школи с.Шийнці Петро Улянович Кудельський. Уся провина педагогів полягала в тому, що «Гудзенко и Кудельский состояли членами контрреволюционной националистической организации, ставившей перед собой цель создания на Украине «самостийного» государства при помощи фашистской интервенции, проведения вредительской работы на идеологическом культурном фронте, дискредитация мероприятий правительства и партии по вопросу народного образования» [15, арк. 48]. Матеріали справи проти українців – учителів Проскурівської школи № 7 Павла Єфимовича Верхоли, Євгена Леонідовича Красовського та Олександра Устиновича Качуровського містять обвинувачення освітян в тому, що «...они являются участниками украинской националистической контрреволюционной организации, активно проводящими антисоветскую агитацию» [16, арк. 1]».

На допитах П. Є. Верхола стверджував: «Моя националистическая работа заключалась в том, что я агитировал среди преподавательского состава и учащихся о необходимости украинизации населения и подготовки кадров в деле быстрого отрыва Украины от РСФСР... Наша основная задача состоит в том, чтобы готовить и воспитывать кадры контрреволюционного направления в националистическом духе и насаждение украинских националистических влиятельных кадров в учебные заведения с целью воспитывать широкие массы националистического шовинистического населения в духе необходимости отрыва Украины от России. Я...способствовал проведению националистической работы в учебных заведениях, устраивая членов нашей националистической организации на педагогическую работу в школы, чтобы держать знамя «влиятельности», способствуя созданию авторитета среди всего состава, как учительского, так и учащихся... Вербовку проводили главным образом среди людей с высшим образованием и зарекомендовавших себя яркими национал-шовинистами... Все указания по работе националистической организации происходили в наробразе, куда сходились практически все члены к/р организации якобы по вопросам своей основной работы, а на самом деле, чтобы узнать новости и получить указания на дальнейшее по национал-шовинистической работе» [16, арк. 19].

У протоколі допиту свідка – вчителя цієї ж школи Д. І. Попи – читаємо: «Среди учителей... Верхола распространяет слухи о том, что Украина в скором будущем все-таки станет самостоятельной, что она имеет все налицо, чтоб быть таковою. Все время он старался доказывать, что украинский народ при советской власти угнетается, не имеет полных прав, и эти права украинский народ будет иметь при своем освобождении. Однажды он высказался о том, что об украинском народе кое-кто беспокоится, что есть такие люди, которые постоят за правду» [16, арк.44]. А ось свідчення щодо Євгена Красовського: «Судя по его разговорам, которые он ведет среди учителей, можно заключить, что он петлюровец-националист. Он явно недоволен Советской властью, всегда при разговорах высказывается за самостоятельную Украину, ...среди учителей ведет разговоры, что все-таки украинский народ дожидается своего освобождения, что скоро Украина будет самостоятельной и только тогда украинский народ будет жить по-человечески...» [16, арк. 47].

Наступні звинувачення щодо українського вчителя-націоналіста, Олександра Качуровського, показують, наскільки «об'єктивними» могли бути свідки, залякані НКВСниками: «Действительно, это ярый националист, на всем протяжении моего знакомства с ним он резко антисоветски настроен, выражает недовольство политикой партии и советской власти. Среди учителей он всегда ведет разговоры о том, что что в Советском Союзе школы есть только не для украинского народа. Книг для школ нет, учителя без определенной квалификации и что учебники и преподавательский состав на Украине не отвечают требованиям украинского народа, ...что украинский народ должен иметь своих преподавателей и развивать украинскую культуру. Все время сравнивает школы до революции и доказывает, что тогда преподаватели были исключительно украинские, а теперь более всего русские, поэтому нет возможности проводить по-настоящему украинизацию, чего народ украинский желает и дожидается. Критикуя условия жизни рабочих и крестьян при советской власти, он заявляет, что дети учиться не имеют возможности, а крестьяне закрепощены» [16, арк. 520].

Отже, протягом 20–30 рр. ХХ ст. репресії торкнулися всіх педагогічних працівників, які висловлювали незгоду з діями радянської влади. Саме так було вихолощено національну освіту,

уніфіковано та позбавлено самобутності, що не могло не вплинути деструктивно на процес самоідентифікації як самих українців, так і національних меншин України.

Започаткувавши в 20-х рр. ХХ ст. політику коренізації, радянський уряд мав на меті приборкати потужні відцентрові національні рухи. Але ідеологи «соціалістичного раю» прорахувалися, сподіваючись загнати цей процес у певні рамки. Потужне бажання неросійських народів СРСР відділитися від імперії виходило за її межі. І якщо в українського та польського селянства здебільшого викликали обурення дії влади у царині соціально-економічної політики, то в педагогічних колах Поділля росло незадоволення щодо невиконання обіцянок комуністів у питаннях національного розвитку.

Матеріали кримінальних справ виразно вказують на небажання радянської влади скільки-небудь розвивати національні культури. Коренізація 20-х рр. була лише тимчасовим заходом, який дав час більшовикам закріпитися в Україні, а вчительство мусило допомогти їм у цьому. І з цією метою вкрай необхідними для комуністів були дії щодо знищення «Просвіти», осередки якої завжди були лідерами в боротьбі за національні та культурні права українців. Учителів – справжній просвітянський актив – засудили до різних термінів ув'язнення (здебільшого невеликих, аби лише налякати), особливо непокірних учителів розстріляли, а деяких навіть відпустили (як виявилось, ненадовго).

На початку 30-х рр. відбулася кардинальна зміна в риторичі влади та в діях уряду щодо національного питання. У контексті переслідувань педагогів-подолян спливають не тільки колишні звинувачення про участь у «Просвіті», у контрреволюційній націоналістичній діяльності, але й звинувачення щодо «насаджування» релігії в школі, або й просто участь у богослужіннях. Це загалом стосувалося як українських, так і польських педагогів. Щодо останніх, то найпоширенішим звинуваченням була участь у Польській організації військовій (ПОВ), якої не існувало. Є факти, що за цими звинуваченнями засудили і деяких українських педагогів.

Отже, спираючись на дослідження українських науковців з означуваного питання та ґрунтуючись на цих кримінальних справах (понад 50), робимо такі висновки:

1) політика коренізації дала не стільки поштовх для розвитку національної освіти, скільки стала «збиранням списків незгідних» – особливо активних педагогів, тобто потенційних національних лідерів;

2) репресії освітян розпочались уже в 20-х рр., як правило, із звинувачень в участі в товаристві «Просвіта»;

3) учителі, які демонстрували свою релігійність, також стали об'єктом репресій;

4) педагогів польських шкіл здебільшого було репресовано за участь у ПОВ;

5) висловлення найменшої незгоди із діями радянської влади ставало приводом до репресій навіть активних її прихильників, комуністів;

6) більшість національно-свідомих українських педагогів були звинувачені у контрреволюційній діяльності безпідставно, вирокі ґрунтувалися лише на їхніх зізнаннях, вибитих під тортурами;

7) для радянської репресивної машини важливо було придушити будь-який вияв незгоди з її діями, навіть якщо він виражався лише в приватних розмовах та не був підкріплений жодними діями.

Продовження досліджень вбачаємо в подальшому дослідженні репресій учителів Хмельницької області задля встановлення історичної правди та збереження пам'яті про тих, хто став невинними жертвами більшовицького режиму.

Список використаних джерел і літератури

1. Войтович О. В. Політичні репресії проти освітян Вінковеччини у 20-х - 30-х рр. ХХ ст. за документами Державного архіву Хмельницької області / О. В. Войтович, Г. В. Лях. – С. 85.

2. Григорчук П. С. Деякі аспекти культурно-національного процесу на Поділлі на початку 20-х рр. ХХ ст. / П. С. Григорук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Вип. 6 – Вінниця, 2003. – С. 147–154.

3. ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-15576. Справа по звинуваченню Михальського Й. І.

4. ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-27726. Справа по звинуваченню Наталюка О. І, Огородника П. І., Скорбатюка П. П., Суханя М. А.

5. ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-2293. Справа по звинуваченню Мазура С. А.

6.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-18287. Справа по звинуваченню Мазура С. А.

7.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-22307. Справа по звинуваченню Міхневича П. Г.

8.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4378. Справа по звинуваченню Прилюка В. К.

9.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-27257. Справа по звинуваченню Марчука І. Ф та ін.

10.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-5495. Справа по звинуваченню Сисаковського А. Ф.

11.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4713. Справа по звинуваченню Хохловського Е. Л. та 49 громадян Дунаєвського району, т. 3.

12.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-16482. Справа по звинуваченню Пустельника А. І.

13.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4380. Справа по звинуваченню Боревського Б. К. та ін.

14.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-5116. Справа по звинуваченню Мицкана М. Д.

15.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-8946. Справа по звинуваченню Бондарука В. П.

16.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-3468. Справа по звинуваченню Верхоли П. Є. та ін.

17.ДАХмО, ф-5, оп. 1, спр. 1017. Інструкція про роботу бібліотекарів, відомості про роботу польських шкіл, заяви та довідки про роботу вчителів, переписка з губернською наросвітою та ін.

18.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-31811. Справа по звинуваченню Вишневського Й. А.

19.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-8066. Справа по звинуваченню Ніколаєва С. І. та ін.

20.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-1873. Справа по звинуваченню Ляховського В. Й.

21.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4941. Справа по звинуваченню Кульвеца (Кульвіця) Г. С. та ін.

22.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-16890. Справа по звинуваченню Граната С. Ф.

23.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-16861. Справа по звинуваченню Липинського Г. Д.

24.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-697888. Справа по звинуваченню Лозінського В. К. та ін.

25.ДАХмО, ф-6193, оп. 12, спр. П-16482. Справа по звинуваченню Пустельника А. І.

26.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр.П-23447. Справа по звинуваченню Петровського В. І.

27.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-2251. Справа по звинуваченню Захаржевського В. Т.

28.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-7818. Справа по звинуваченню Шанявського (Шинявського) Т. С. та ін.

29.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-21179. Справа по звинуваченню Чайковського Г. Г.

30.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-15810. Справа по звинуваченню Качовського К. М.

31.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-5142. Справа по звинуваченню Михальського Й. М.

32.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4760. Справа по звинуваченню Довнера Г. С. та ін., т. 1.

33.ДАХМО, ф-6193, оп. 12, спр. П-4798. Справа по звинуваченню Беляка І. І., Печайка С. І. та ін., т. 2.

34. Зінько О. Вінниця між більшовизацією та українізацією: 1921–1928 / О. Зінько // Вінниця. Історичний нарис. – Вінниця, 2007. – С. 168–178.

35. Інтерв'ю з Конопко К. М., 1922 р. н.

36. Ковальчук В. Згортання «коренізації» та відновлення політики репресій в середині та другій половині 30-их років ХХ століття / В. Ковальчук, Ю. Корзун // Метафора спільного дому: Заславщина багатьох культур. – Ізяслав–Острог, 2006. – С. 77–86.

37. Місінкевич Л. Л. Національні меншини Поділля в 20–30-х рр. ХХ століття: автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / Л. Л. Місінкевич. – К., 2000. – 20 с.

38. Мягка О. Національно-культурний розвиток польської національної меншини південної України в 20-х рр. ХХ ст. / О. Мягка // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Вип. 20. – Рівне, 2010. – С. 54–67.

39. Савчук О. В. Політика «коренізації» і культурно-освітня робота середольського населення Поділля у 20-х першій половині 30-х рр. ХХ ст. / О. В. Савчук // Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки : збірник наукових праць за матеріалами міжнародної наукової конференції 23–24 червня 1999 р., м. Хмельницький. – Хмельницький, 1999. – С. 302–306.

40. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Частина перша 1914–1939 : підручник для 10-го класу серед. загальноосвіт. навч. закл. – Вид. 3. – К., 2003. – 292 с.

Тамара Скала

**ФЕНОМЕН НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ГЕНРИКА СЕНКЕВИЧА
«QUO VADIS»)**

Проблема національної ідентичності актуальна не одне століття, а сьогодні, у світлі історичних подій, лише більше загострилася. Серед наукової спільноти тривають обговорення особливостей взаємовідносин людини і суспільства з погляду соціології (Я. Секо [13]), філософії (Е. Фромм [6]), політології (Г. Луцишин [7]), історії (Ю. Зерній [4], Б. Гальчак [3]) та ін.

У наукових розвідках поняття «національна ідентичність» трактується як *«комплекс ...міжособистісних зв'язків та історичних уявлень, який становить основу самоідентифікації окремих осіб та груп людей з певною нацією, що має свою історію, мову, історичну пам'ять, літературу, міфи, традиції, об'єкти поклоніння та національну ідею»* [9, с. 4]. Дослідник Ю. Івченко зазначає: *«Здатність людини до набуття нею власної ідентичності є важливою особливістю, що відрізняє її від інших живих істот»* [5, с. 9]. А нація, на думку Б. Андерсона, це *«уявна спільнота... кожен з її складових індивідів особисто не знає і ніколи не пізнає усіх її членів, що не заважає з ними себе співвідносити»* [1, с. 84].

Світова художня література не стоїть осторонь проблеми національної ідентичності. Яскравим прикладом є низка творів, що розкривають досліджуване поняття з погляду художньої інтерпретації (Ш. Петефі «Національна пісня» [10], «Витязь Янош» [2], А. Міцкевич «Гражина» [8], В. Скотт «Роб Рой», «Айвенго» [12] та ін.).

Враховуючи актуальність теми, метою наукової розвідки є розкриття змісту проблеми «пошуку національної ідентичності» в художньому тексті. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення завдань: охарактеризувати поняття «національна ідентичність»; визначити змістове наповнення цього терміна в прозі Генрика Сенкевича. *Об'єкт* дослідження – історичний роман «Quo vadis», *предмет* – авторська інтерпретація поняття «національна ідентичність».

Генрик Сенкевич – талановитий польський письменник ХХ століття, автор історичних романів «Вогнем і мечем», «Потоп», «Пан Володийовський». Звернення автора до цього жанру безпосередньо пов'язане з подіями, що склалися на його батьківщині в другій половині ХІХ століття. Однак найдетальніше та найглибше шлях пошуку національної ідентичності зображено в романі «Quo vadis». Художній твір переносить читача в часи зародження християнства на тлі безчинств у тогочасній Римській імперії за часів правління Нерона.

Переломні миті історії, в які загострюється проблема пошуку національної ідентичності, пов'язані із повстаннями, революціями, що деталізується в романі. Г. Сенкевич розглядає шляхи пошуку становлення національної ідентичності через призму релігійного підґрунтя: *«Рим... уже гине... лише через те, що в молоді немає віри, а без віри не може бути доброчесності. До того ж строгі старі звичаї занепали...»* [11, с. 76].

З розвитком сюжету спостерігаємо занепад країни та деградацію її населення: *«Ніхто не був спокійний за своє життя. Закон перестав охороняти. Зникли сімейні зв'язки, достоїнство і доброта»* [11, с. 569]. Автор чітко вказує причини такого занепаду народу як нації: *«Цілий світ являв собою одну криваву та блазнівську оргію, а разом із цим відчуття, що прийшов кінець доблесті і честі, а настав час танців, музики, розпусти, крові і життя й надалі буде таким»* [11, с. 569].

Г. Сенкевич називає в романі одну з головних причин такого становища народу: *«Сам імператор, якому повстання давало нові шляхи для грабежів, не сильно турбувався з приводу повсталіх легіонів...»* [11, с. 569]. Автор акцентує увагу на тому, що в проблемах національної нерівності, невизначеності у своїй приналежності до тої чи іншої нації, є вина очільника держави: *«Він ненавидів це місто, ненавидів його мешканців, він любив лише свій спів і свої вірші...»* [11, с. 379]. Деталізація літературного образу Нерона спонукає до роздумів: чи може бути таким лідер, який зобов'язаний пропагувати національні ідеї, любити свою країну та бути справжнім її патріотом?

Жорстокі соціальні утиски, рабовласницьке безправ'я та назриваючий народний бунт – внаслідок таких процесів

розпочинається пошук нового, переосмислення старих усталених звичаїв.

Символічною є і назва роману, взята з давнього переказу про апостола Петра, який після знищення всіх християн Риму таємно покидає місто. Зустрівши дорогою втечі Христа, запитує в нього: *«Куди йдеши, Господи? Христос відповідає: «Раз ти залишаєш народ Мій, Я йду в Рим на нове розп'яття»* [11, с. 575].

Події, що панували в тогочасному Римі через відсутність мудрого керівника, нагадували Генрику Сенкевичу настрої тогочасної Польщі. Описаний письменником історичний період якнайкраще допоміг передати різкі контрасти та протилежності між добром і злом, язичництвом та християнством, силою влади та її безчестям, національною роздробленістю та боротьбою за ідею ціною життя.

Список використаної літератури

1. Андерсон Б. Воображаемое общества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон. – М. : Кучково поле, 2001. – 365 с.

2. Васильев Євген. УкрЛіб 2000–2018 : Ш. Петефі. Національна пісня / Є. Васильев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=4624>

3. Гальчак Б. Проблеми національної ідентичності лемків в Польщі / Б. Гальчак // Етнічна історія народів Європи. – 2008. – Вип. 26. – С. 21–28.

4. Зерній Ю. Взаємозв'язок історичної пам'яті та національної ідентичності / Ю. Зерній // Політичний менеджмент. – 2008. – № 5 (32). – С. 104–115.

5. Івченко Ю. Сутнісні особливості національної ідентичності, заснованої на патріотизмі / Ю. Івченко // Національний юридичний журнал : теорія і практика. – 2006. – № 2/2(18) – С. 9–14.

6. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності : виклики глобалізації : Монографія / М. А. Козловець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.

7. Луцишин Г. Проблема національної ідентичності в умовах глобалізації / Г. Луцишин // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку : збірник наукових праць. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – Випуск 25. – С. 166–171.

8. Мицкевич А. Конрад Валленрод; Гражина : Поэмы / Адам Мицкевич. – Санкт-Петербург : Издание книгопродавца и типографа М. О. Вольфа, 1863. – 191 с.

9. Нагорна Л. П. Ідентичність національна / Л. П. Нагорна // Енциклопедія історії України : – Т. 3. – К. : В-во «Наукова думка», 2005. – 672 с.

10. Петефі Ш. Український центр – 2001: Витязь Янош / Ш. Петефі – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukrcenter.com/Література/Шандор-Петефі/60857-1/Національна-пісня>

11. Сенкевич Генрик. Quo vadis : роман / Г. Сенкевич. – Львів : Свічадо, 2007. – 564 с.

12. Скотт В. Айвенго : роман / В. Скотт. – Львів : ВД «Панорама», 2001. – 384 с.

13. Україна–Європа–Світ : Міжнародний збірник наукових праць. – Серія : Історія, міжнародні відносини / Гол. ред. Л. М. Алексієвць. – Вип. 4. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, – 2010. – 322 с.

Ольга Слоква

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ПРОДУКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сьогодні освітні процеси не стоять на місці, тому методика вивчення української літератури має змінюватися до вимог свого часу. Саме тому і запроваджуються нові технології навчання.

Сторітеллінг (*англ. Storytelling*) – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача. Його винайшов і успішно випробував на особистому досвіді Девід Армстронг, голова міжнародної компанії Armstrong International [4].

Розробляючи свій метод, Девід Армстронг врахував відомий психологічний фактор: історії більш виразні, захоплюючі, цікаві і легше асоціюються з особистим досвідом, ніж правила або директиви. Вони краще запам'ятовуються, їм надають більше значення, а їхній вплив на поведінку людей сильніший.

Багато науковців звертали увагу саме на технологію сторітеллінгу в освітньому процесі. Серед них Л. Даниленко, В. Сластьонін, І. Черешнюк, Н. Юсуфбекова та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб подати метод сторітеллінгу як довершений прийом навчальної і мотиваційної

діяльності учнів, а також як ефективний варіант неформального навчання.

Сторітеллінг використовують на уроках у закладах освіти для того, щоб реалізувати конкретні принципи навчання: принцип доступності навчання; принципи міцності знань та емоційності навчання; принцип динамічності; принцип активності й самостійності; принцип наочності [4].

Хоча ця технологія розроблена для менеджменту та маркетингу, вона може бути корисною і в галузі освіти, зокрема при вивченні / викладанні літератури. Сторітеллінгом зацікавлені і педагоги, і психологи в усьому світі, оскільки пояснення матеріалу у формі розповіді історій розвиває в учнів уяву, логіку та підвищує рівень культурної освіти. Історії дозволяють розповісти про те, як ухвалюються рішення та будуються стосунки. Через обмін історіями, вибудовуючи емоційні зв'язки, учні та вчителі створюють правильні й більш якісні взаємостосунки. Науковці виокремлюють такі види сторітеллінгу: культурний, соціальний, міфи, легенди, незрозумілий (jump story), сімейний, дружній, особистий.

Сучасне покоління живе переважно у віртуальному світі, тому реальне спілкування стає мистецтвом, якого постійно потрібно вчитися. Саме цьому допомагає технологія «сторітелінг». Існує п'ять основних сюжетів, які можна використовувати, змінюючи основну лінію залежно від проблематики. Дослідивши їх, ми дійшли висновку, що при вивченні української літератури найбільш доцільними будуть лише три:

1.Класичний (підходить для мотивації, пояснення процесів або явищ, вибору шляхів розв'язання певних проблем чи завдань). У 5 класі діти вивчають «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» Г.Малик, що розвиває уміння долати перешкоди на шляху до мети [3].

2.Боротьба з ворогом (доцільний як мотивація для навчання). Прикладом з української літератури може слугувати твір І.Багряного «Тигрлови», який вивчається у 9 класі. Ситуація, яка точно опише цей сюжет сторітеллінгу, – боротьба Многогрішного і ведмеда (як уособлення тоталітарного режиму) [3].

3.Квест (підходить для моделювання проблемних ситуацій, вирішення аналітичних завдань, закріплення набутих навичок та

вміль). Яскравим прикладом є бурлескно-травестійна поема «Енеїда» І. Котляревського – 9 клас [3].

У ході дослідження ми згрупували за темами ймовірні варіанти використання технології сторітеллінгу, до кожного можливого уроку ми підібрали прийоми, визначили функції методу для 10–11 класів [2].

<p>10 клас. Ольга Кобилянська «Земля» «Земля» – психологічне трактування вічних проблем: людини і землі, злочину та кари.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Розповідь за планом •Ключові слова до плану: братовбивство, першогоріч і людина, фатум •Функції методу: інформаційна, виховна, комунікативна
<p>11 клас. Олесь Гончар «За мить щастя» Узагальнений образ миті життя, філософія миті щастя людини.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Розповідь за власним сюжетом •Теми: «Кохання з першого погляду: вигадка чи реальність?», «Розплата за мить щастя» •Функції методу: виховна, комунікативна, розвивальна

Залежно від психологічних властивостей учнів старших класів ми з'ясували, що краще сторітеллінг застосовувати при вивченні творів, які мають сюжет. Ліричні твори не мають таких перепитій чи проблем, що потрібно вирішувати, тому старші учні віддають перевагу обговоренню дій, а не почуттів.

Отже, можемо стверджувати, що технологія сторітеллінгу лише розпочинає своє функціонування в методиці вивчення української літератури. Проте вона має доцільне втілення у вигляді мотиваційно-комунікаційного прийому, тому запроваджувати сторітеллінг у повному обсязі як технологію не варто, оскільки її мета надто широка.

Список використаної літератури

1.Педагогічна спадщина В. Сухомлинського в роботі із дітьми дошкільного віку / В, Сухомлинський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zhuravlyk.uz.ua/seminar-praktikum-spadshhini/html>.

2.Українська література. 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-10-11-klas-2017.html>.

3. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

4.Черешнюк І.О. Storytelling у початковій школі / І.О. Черешник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irinaclass12.dp.ua/2017/05/03/5151/>.

Юлія Тимошук

ФІЛОСОФСЬКА КОНЦЕПЦІЯ РОМАНУ ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА «ШАГРЕНЕВА ШКІРА»

Проблема буття людини у всесвіті є однією із провідних тем не лише філософії, але й художньої літератури ХІХ століття. Власне реалізм як напрям базується на філософських поглядах, сутність яких полягала в дослідженні природи людини, аналізу її потреб, зацікавленостей і прагнень.

Найвідомішим письменником-реалістом є Оноре де Бальзак, а вершиною реалістичної літератури вважається авторська епопея «Людська комедія». Творчість французького романіста стала предметом наукових пошуків багатьох літературознавців (В. Герасимчук [3], Г. Давиденко [4], Д. Затонський [5], А. Моруа [6], Д. Наливайко [7], І. Овруцька [2] та ін.), які розкривали основну тематику творчості Бальзака, намагалися пояснити особливості мистецької манери і, звичайно, заглиблювалися у філософський зміст його творів.

Величезний мистецький всесвіт Оноре де Бальзака і сьогодні вражає читача своїм глибоким наповненням, творчими роздумами про видиме й невидиме, людину та її сутність, кохання і зраду, життя й смерть. Ці теми складають ідейну канву його «Людської комедії».

Головна *мета* наукової розвідки полягає у висвітленні своєрідності філософського наповнення творчої палітри Оноре де Бальзака. Досягнення мети передбачає вирішення *завдання*: охарактеризувати філософське підґрунття категорій «людина», «життя», «смерть», «кохання», тобто «буття» літературного героя в усіх його проявах. *Об'єкт* дослідження – «Філософські етюди» письменника, аналіз яких допомагає відкрити найпотаємніші

куточки власної індивідуальності. *Предмет* – роман «Шагренева шкіра», який приніс автору світове визнання.

«Шагренева шкіра» була створена у 30-х роках XIX століття. В романі переплелися два відомі письменницькі принципи Оноре де Бальзака: універсальність та філософічність. Проаналізувавши поривання людської душі, її бажання і пристрасті, письменник підводить читача до висновку щодо занепаду моральних цінностей у тогочасному суспільстві, і на прикладі молодого творчого Рафаеля показує, як людина знищує сама ж себе.

Головний герой, творча молода людина, намагається знайти місце в тогочасному світі. Сенс людського «буття» літературного героя розкривається через зображення його життя, починаючи від народження і до смерті. Науковець Рафаель наповнений жагою діяльності, бажанням творити: «... *якась прихована геніальність світилась у глибині цих очей*» [1, с. 5]. Однак змучений бідним та позбавленим сенсом життям, готовий покінчити життя самогубством: «...*погляд показував змарновані зусилля, тисячу ошуканих надій*» [1, с. 5]. Слабка воля та безнадія охоплюють душу героя. Доля дає йому другий шанс і можливість усе виправити, однак герой обирає неправильний шлях. Образ шагреневої шкіри вказує на два боки життя людини, які суперечать один одному як дві протилежності: «*Бажай, і твої бажання здійсняться. Але розмірй свої бажання зі своїм життям. Воно — тут. Із кожним бажанням я меншатиму, як твій вік*» [1, с. 25]. Але всі свої мрії Рафаель зводить до єдиної мети – мати достаток, збагатитися будь-якою ціною: «*Ну що ж, хай так, я хочу жити в надмірностях*» [1, с. 27].

О. де Бальзак показує, як намагання отримати легку наживу приводить до занепаду моральності: «*Я хочу розкішного, царського бенкету, справжньої вакханалії... Щоб мої співтрапезники були молоді, дотепні, без забобонів, веселі до безумства! Щоб вина лились одне за одним... і щоб ми були п'яні цілих три дні! Щоб ця ніч цвіла жагучими жінками!*» [1, с. 28]. Ось це і є весь перелік всіх бажань Рафаеля. Людина не цінить життя, жадає лише багатства і слави: «*Я багатий – отже, володію всіма чеснотами! Ніщо не встоїть переді мною*» [1, с. 116], «*Так, я хочу охопити всі втіхи неба й землі в одні останні обійми і вмерти*» [1, с. 28].

Але завжди приходиться час розплати. За можливість красиво жити герої ніби «продає» душу цій містичній речі – шагреновій шкірі: *«Із кожним бажанням я меншатиму, як твій вік»* [1, с. 25]. Для Рафаеля він настає, коли він усвідомлює ту величезну плату за здійснення своїх бажань, навіть незначних і сказаних мимоволі: *«О моє життя! Прекрасне моє життя! Ні благодійних думок, ні любові! Нічого!»* [1, с. 144]. І саме тоді він почав усвідомлювати всю цінність самого життя, яке не варто витратити на дрібниці: *«У Франції тисячі посад, а в мене тільки одне життя. Людське життя дорожче за всі посадки на світі!»* [1, с. 143], та назад немає вороття.

Отже, у романі «Шагренова шкіра» розкрита філософська концепція поняття «буття»: з одного боку, це життя, в основі якого лише насолоди і задоволення від власної могутності і яке приводить до самознищення героя; з іншого – повільна «смерть» в існуванні без бажань та емоцій. Незважаючи на фантастичний образ шагренової шкіри, О. де Бальзак змалював реалістичні переживання, настрої й події. Автором детально проаналізована взаємодія фізичного і духовного в людині та фатальний вплив тогочасного суспільства на долю героя.

Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на виокремлення особливостей індивідуального стилю французького письменника-реаліста.

Список використаної літератури

1. Бальзак де Оноре. Шагренова шкіра : роман / О. де Бальзак. – Назва з екрана. – Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=703&page=6>
2. Бальзак Оноре. Думки про мистецтво. Пер. з фр. / Упорядкування, вступ, стаття і приміт. І. М. Овруцької. – К. : Мистецтво, 1981. – 255 с.
3. Герасимчук В. Філософський роман ХХ ст. Специфіка тексту / В. Герасимчук. – К. : ПАРАПАН, 2007. – 392 с.
4. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ ст. : навчальний посібник / Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 400 с.
5. Затонський Д. В. Нове прочитання французького класика : літературний портрет Оноре де Бальзака / Д. В. Затонський. – Київ : Веселка, 2004. – 23 с.

6. Моруа А. Прометей, або життя Бальзака : роман / А. Моруа. – Київ : Дніпро, 1977. – 500 с.

7. Наливайко Д. С. Оноре де Бальзак. Нарис життя і творчості / Д. С. Наливайко. – К. : Дніпро, – 1995. – 198 с.

Наталія Торчинська

СИМВОЛИ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК МЕНТАЛЬНОСТІ ПОЛЬСЬКОГО НАРОДУ

Символіка здавна відігравала важливу роль у житті будь-якого суспільства, тому походження та існування символу дуже давнє, хоча в конкретних історичних умовах можуть виникати нові або змінюється смисл колишніх. Надання значення символічності тому чи іншому слову, предмету, дії пов'язане із менталітетом народу, його віруваннями, звичаями, традиціями. Символ ґрунтується на умовному означенні якогось явища чи поняття через інше на підставі подібності.

В останні десятиліття чимало уваги символу, державній, мистецькій, літературній та народнопоетичній символіці приділили А. Багнюк, О. Братко-Кутинський, З. Василько, М. Вовк, Е. Гаврилюк, Я. Гарасим, В. Давидюк, І. Денисюк, С. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Завадська, Л. Іваннікова, О. Козуля, В. Кононенко, С. Кримський, В. Куйбіда, З. Марчук, А. Мойсієнко, В. Мицик, Н. Науменко, Н. Пастух, О. Потапенко, В. Сергійчук, А. Сокульський, І. Сирко, М. Ткач, М. Тупчієнко, Г. Усатенко, В. Хмель, О. Цвид-Гром, О. Шалак, І. Швед, Ю. Шутенко та ін.

Ще О. Потебня, досліджуючи слов'янську символіку, зазначав, що символ є продуктом культурно-історичного розвитку людства і тісно пов'язаний із мовою, оскільки саме через мовне оформлення набуває того значення, яке передається з покоління в покоління [3]. Саме символ дозволяє стисло і яскраво, подекути приховано й завуальовано передати певну думку, інформацію.

На думку Л. Демидюк, наповнення будь-якого тексту символами зумовлено тим, що символ дозволяє поглибити текст, розширити його словесно-раціональні рамки, вийти за межі якогось одного виду мистецтва у сферу ірраціонального і незнакового осягнення світу. Розшифрування символів вимагає

інтелектуально-інтуїтивних зусиль реципієнта. «Незалежно від волі творця казки читач / слухач може віднаходити в тексті символи і, пізнаючи їхню семантичну невичерпність, наповнювати своїм змістом, оскільки символ не нав'язує жодних значень, він лише виокремлює поле для їхнього виникнення і визначає напрям духовного пізнання» [2, с. 49–50].

Кожен народ має свою символіку, наповнену певним змістом. Вагоме місце символіка посідає і в польському науковому доробку. Метою статті стала характеристика найбільш відомих польських праць, присвячених функціонуванню, значенню та інтерпретації польських символів.

Так, мову фольклору, його символіку, етнолінгвістичний аспект досліджував відомий польський мовознавець Є. Бартмінський (Jerzy Bartmiński). Зокрема, його книга «O języku folkloru» («Про мову фольклору») присвячена стильовим характеристикам тексту та його цілісності. Дослідження мови польської народної поезії, її взаємодії з мовленням і музикою, техніки створення усного тексту наштовхнули автора на відкриття «народного поетичного інтердіалекту» [4].

Певною мірою звернено увагу на народну символіку у праці «Słownik stereotypów i symboli ludowych» («Словник народних стереотипів і символів»). У передмові до словника виділяється спроба Є. Бартмінського реконструювати традиційне польське уявлення про світ і людину методами етнолінгвістики і фольклористики. Перший стимул зробити такий словник виник із потреби в словникові поетичних формул народних пісень [11].

«Словник народних стереотипів і символів» – це словник нового типу, з новим способом презентації словникових статей і об'ємним, але вибраним матеріалом, заснований на польській народній концептуалізації світу. Вибір одиниць у люблінському словнику дуже селективний, зважаючи на те, що вони надзвичайно вичерпно опрацьовані. На відміну від словників, які походять від наукової категоризації реалій та явищ, в етнолінгвістичному словнику охоплюється багато значень, заснованих на категоризації носіїв мови, що нехтуються у таксономічних визначеннях. Опрацювання в межах фасета з відокремленою документацією робить можливим просте користування систематизованими текстами, які зведені до

максимально однорідної форми. «Словник народних стереотипів і символів» задуманий у семи томах: 1) космос; 2) рослини; 3) тварини; 4) людина; 5) суспільство; 6) релігія; 7) час, простір, міри, кольори), а для кожного тому передбачено кілька книг. На сьогодні опубліковано чотири книги, які охоплюють: небесні тіла, землю, воду і підземелля, метеорологія, рослини [1, с. 8]

А. Гжесік (Anna Grzesik) уклала «Słownik symboli», який містить понад 140 символів, що виконували таку функцію в усі літературні епохи, причому пропонуються як найпопулярніші, такі як: *алоє вера*, *фенікс*, *голова*, *гора*, так і менш відомі – *чашка*, *пустеля*, *сезони* тощо. До складу кожної словникової статті входить символіка певного концепту, перелік польських та іноземних літературних творів, у яких цей символ наявний, найбільш вдалі цитати. Крім того, порівнюється функція кожного символу в літературних творах та фольклорних текстах [6].

До символів польської мови звернувся також В. Копалінський (Władysław Kopaliński). Зокрема автор у праці «Słownik symboli» зауважив, що символи ще не були переконливо систематизовані і категоризовані, що пояснюється відсутністю єдиного підходу до їхнього вивчення: або хронологічно, або залежно від вагомості, функціонування. Тому цей аспект викликає необхідність використовувати інші, більш гнучкі, більш літературні методів презентації, ніж ті, що зазвичай використовуються лексиконами та енциклопедіями. Щоб уникнути багаторівневої символіки і тавтології, більшість загальновідомих символів були опущені [7].

На культурній адаптації символів акцентує увагу Й. Нижник (Józef Niżnik) у праці «Symbole a adaptacja kulturowa», де описав процес переходу знаків у символи, означив функції символів у повсякденному житті людини, схарактеризував процеси символізації Всесвіту [8].

Говорячи про них, Й. Нижник концентрується на змінах у сприйнятті людиною певних предметів, образів понять і надання їм ознак символу. До прикладу, «народний костюм, без сумніву, може розглядатися як певний знак. Він був символом окремішності, символом належності, часто вказував на місце в соціальній структурі. ...Проте коли регіон із сильними традиціями народної культури зазнає впливу індустріалізації,

змінюється не лише природне середовище, а й соціальне. ...Тоді народний костюм за певних обставин може бути національним символом і виконувати ідентифікаційну функцію, а може вийти з ужитку і стати лише експонатом музею [8, с. 51]. Процеси символізації можуть змінювати свої функції і значення, надаючи, таким чином, функції символу тим предметам і явищам, які раніше ніколи символічними не вважалися [8, с. 52]. Отже, в будь-якому підрозділі філології, зокрема в етнолінгвістиці, фольклористиці, лексикології, етнографії, народознавстві, за певних обставин може стати символом кожний мовний знак.

У контексті нашого дослідження вагомим є «Słownik symboli literackich», який є вичерпною розробкою символів, які з'являються в епічних та ліричних творах, що може бути дуже корисним для випускників вишів. Він містить трактування понад 140 символів, притаманним різним літературним епохам [12].

Польську символіку в цілому описала А. Ножинська-Дем'янюк (Agnieszka Nożyńska-Demianiuk, «Polskie symbole narodowe»), зокрема схарактеризувала історію створення сучасних польських державних та патріотичних пісень, виникнення польських культурних традицій, фольклору, згадала про відомі міста і подала інформацію про великих поляків – Іоанна Павла II, Леха Валенсу та Фрідеріка Шопена, які своєю діяльністю теж стали символами Польщі [9]. Зауважимо, що тут мова фольклору не була безпосередньо об'єктом дослідження, а про символіку в різних жанрах народної творчості згадується фрагментарно.

Глибока релігійність польського народу призвела до того, що науковці створили низку праць, присвячених саме релігійним символам. Одним із таких досліджень стала «Symbolika religijna i kościelna w herbach miast polskich do końca XX wieku» П. Голдина (Piotr Goldyn), де проаналізовано символічність релігійних та церковних конотацій, які простежувалися протягом XIII–XX ст. [5]. В історії польської міської геральдики різні релігійні символи трактувалися по-різному, що й зумовлено політичними, ідеологічними, секуляризаційними процесами в суспільстві.

Як стверджує автор, людина за своєю природою є соціальною та релігійною особистістю. Її соціальність виражається у створенні спільнот – сім'ї, міста, держави. Кожна з них потребує ідентифікації, часто навіть формальної, що впливає з її

унікальності. Таким чином народжуються релігійні та інші символи, які, у свою чергу, проникають у повсякденне життя, входять у різні галузі [5]. Не стала винятком і фольклористика, зокрема казки, які у своєму змісті містять низку різноманітних символів, виражених як образами живих або міфічних, придуманих істот, так і неживих предметів.

Надзвичайно вагомою працею в польській фольклористиці став словник «Polska bajka ludowa : słownik». Проект присвячений польській народній казці – її символіці, традиціям, формам, найпопулярнішим мотивам і темам, а також найважливішим дослідникам та оповідачам. Мета такого словника – схарактеризувати основні символи, які складають синтетичний образ традиційної польської народної казки в літературознавчих та культурологічних дослідженнях. Основою для матеріалу словника стали опубліковані та неопубліковані народні казки переважно XIX – XX століть із різних регіонів Польщі. Проект здійснюється в університеті Ніколауса Коперника в м. Торунь, на кафедрі фольклористики та народної літератури, кафедри культурології [10].

Трактуванню символіки казки, але із психолінгвістичним спрямуванням присвячена праця Е. Заводської (Ewa Zawadzka) та А. Рава-Кохановської (Anita Rawa-Kochanowska) «Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju», де авторки стверджують, що саме символіка казок сприяє кращому спілкуванню між дітьми, допомагає їм формувати власну індивідуальність. Терапевтичний і психологічний вплив на дітей роблять, на думку науковців, такі казки, як «O dzielnym krawczyku», «Paluszek», «Jaś i Małgosia», «Czerwony Kapturek», «Kopciuszek» та ін. Поєднання аналізу казок різних народів з погляду символіки образів вказує на широкі можливості їх використання. Зокрема, зазначається, що саме казка привчає дитину до спілкування з ровесниками, співпраці, щедрості, здорового стилю життя тощо [13].

Таким чином, символіка польського народу теж стає постійним об'єктом зацікавлення, про що свідчать схарактеризовані праці, основну увагу в яких спрямовано на символіку усної народної творчості, літератури, релігії, культури, держави. Зрештою, саме існування, сприймання, відтворення символічних образів і відображає ментальність будь-якого етносу.

Список використаної літератури

1. Айдачич Д. Про польського мовознавця Єжи Бартмінського / Д. Айдачич // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. – 2011. – Випуск 16. – С. 3 – 12.
2. Демидюк Л. Символ як засіб організації художнього тексту / Л. Демидюк // Слово і час. – 2006. – № 7. – С. 49–55.
3. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии / А. А. Потебня. – Х.: Типография ун-та, 1960. – 155 с.
4. Bartmiński J. O języku folkloru / J. Bartmiński. – Wrocław, 1973. – 530 s.
5. Gołdyn P. Symbolika religijna i kościelna w herbach miast polskich do końca XX wieku / P. Gołdyn [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dig.com.pl/index.php?s=karta&id=585>
6. Grzesik A. Słownik symboli / A. Grzesik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/280716/slownik-symboli>
7. Kopaliński W. Słownik symboli / W. Kopaliński. – Łódź : Wydawnictwo: Rytm, 2015. – 528 s.
8. Niżnik J. Symbole a adaptacja kulturowa» / J. Niżnik. – Warszawa, 1985. – 135 s.
9. Nożyńska-Demianuk A. Polskie symbole narodowe / A. Nożyńska-Demianuk. – Warszawa, 2012. – 64 s.
10. Polska bajka ludowa : słownik / red. Violetta Wróblewska [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=98>
11. Słownik stereotypów i symboli ludowych /pod. red. Jerzy Bartmiński. – Lublin, 1996–2017.
12. Słownik symboli literackich [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bryk.pl/slowniki/slownik-symboli-literackich>
13. Zawadzka E. Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju / E. Zawadzka, A. Rawa-Kochanowska. – Kraków, 2015. – 176 s.

Анастасія Чередайко

ПРОБЛЕМА ЕМАНСИПАЦІЇ ЖІНКИ В ЛІТЕРАТУРІ РЕАЛІЗМУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЕЙР»)

Становлення жінки в суспільстві є однією з провідних тем реалістичної літератури ХІХ століття. Так звана «жіноча тема» розв'язує важливу проблему емансипованого руху, що

активізувався в цей час у Європі. Боротьба за «права жінки» давала можливість звільнитися від дискримінації й нав'язаної ролі, заговорити про власні потреби та інтереси, віднайти місце в розвитку суспільного прогресу» [2, с. 10]. Найяскравіше тема жіночої долі була художньо інтерпретована в романі Шарлоти Бронте «Джейн Ейр».

Ш. Бронте – талановита англійська письменниця доби реалізму, твори якої захоплюють читача своєю оригінальністю, критикою тогочасного ладу, духом непокори. Дослідженням творчості Ш. Бронте займалися М. Гритчук, В. Дружинін, М. Михайлова, Е. Соколова, В. Станевич та ін. [3, 4, 5]. Однак проблема жіночої емансипації залишається актуальною, тому *метою* дослідження є аналіз процесу становлення героїні із сильним характером у тогочасному соціумі. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення *завдань*: охарактеризувати образ Джейн в романі Ш. Бронте; акцентувати увагу на типології характеру героїні, особливостях її поведінки. *Об'єкт статті* – соціально-психологічний роман «Джейн Ейр», *предмет* – образ Джейн.

У романі Ш. Бронте образ жінки постає в іншому ракурсі: це сильна особистість, яка понад усе любить незалежність та волю, вміє ухвалювати рішення й нести за них відповідальність. Авторка веде розмову від імені першої особи, тобто самої героїні, що вже підкреслює несхожість Джейн на раніше зображених у літературі жінок. Бунтарський дух сміливої Джейн допомагає їй ще з дитинства відстоювати право на щастя й повагу. Героїня з гідністю проходить нелегкий життєвий шлях – від страждань у будинку жорстокої тітки до самостійної та успішної жінки.

Змалювавши долю Джейн, письменниця наголошує на типовості цього образу, адже в тогочасному суспільстві схоже дитинство було в усіх сиріт. Відмінність героїні – в непокірному дусі, завдячуючи якому маленька дівчинка бореться з навколишнім світом. Вона мириться з холодом та відчуженістю, але з жорстокістю та цинізмом оточення ні: *«Несправедливо ... Я вирішила будь-що позбутися цього нестерпного гноблення – приміром, втекти з дому, або ніколи не їсти, а просто померти»* [1, с. 12]. Проти юного Джона Ріда, який принижує сироту тим,

що вона залежна від його сім'ї, Джейн теж бореться, намагається навіть вдарити насмішника.

Несправедливе ставлення до малої Джейн спостерігається і в благодійній школі, куди героїню відправили родичі як «брехуху» [1, с. 34] й вимагали особливого контролю над дівчинкою. Джейн сміливо в очі говорить про своє ставлення до пані Рід: *«Я заявляю, що ненавиджу вас і Джона Ріда більше всього на світі»* [1, с. 36]. Героїня відчуває самозадоволення: *«Ще не встигла я договорити, як відчула, що душу мою сповнює дивне, не відоме мені досі почуття свободи й радості. Неначе я скинула з себе кайдани й вирвалась на волю»* [1, с. 37].

Навчання у школі – ще одна типова проблема тогочасного устрою. Освіта не приносила потрібних результатів, дівчата піддавалися жорстоким покаранням з боку вихователів. Не зламатися Джейн і тут допоміг характер. Вона роздумує не лише над своїм майбутнім, а й навіть аналізує життя суспільства: *«Якщо люди добре ставляться до тих, хто поводить себе жорстоко і несправедливо, якщо скорятимуться їм, то ці злі люди чинитимуть все, що їм заманеться, вони нічого не боятимуться і не зміняться на краще, а ставатимуть дедалі гіршими. Якщо нас б'ють без причини, ми повинні дати здачі; це й якої – щоб провчити тих, хто кривдить нас, і відбити в них охоту робити це надалі»* [1, с. 61].

Незважаючи на сміливий характер, героїня знаходить заспокоєння в релігії, у вірі: *«Я лежала майже без пам'яті, дожидаючись смерті. І тільки одна думка ледь жевріла в моїй душі – спогад про Бога»* [1, с. 131].

Після закінчення Ловудської школи в житті Джейн – новий, Торнфілдський, етап. Працюючи гувернанткою у господаря Рочестера, дівчина проявляє себе кмітливою, талановитою і стриманою. Вона впевнено говорить про свої обов'язки, відстоює власні права, змушує поважати себе як особистість.

Усе своє життя Джейн бореться за місце в соціумі, вимагаючи до себе поваги і гідного ставлення: *«Невже ви думаєте, я залишуся і зможу бути для вас нічим? Ви думаєте, що я неживий організм, машина, яка нічого не відчуває? Ви думаєте, я стерплю, коли у мене з рота виривають шматок хліба, віднімають останню краплю живої води? Ви вважаєте,*

що якщо я бідна, незнатного, некрасива, мала зростанням, то у мене немає ні душі, ні серця? Ви помиляєтеся! У мене стільки ж душі, скільки у вас, і рівно стільки ж серця!» [1, с. 358].

Отже, Ш. Бронте гостро критикує суспільство XIX століття, де цінність жінки визначається статусом чоловіка. У романі «Джейн Ейр» зображена незалежна та сильна жінка, яка за своїм інтелектом перебуває на одному рівні з чоловіком і сама розпоряджається власним життям всупереч обставинам, не зупиняється на півдорозі, а йде до своєї мети і реалізовує її.

Подальші наукові дослідження стосуватимуться виокремлення реалістичних рис у творчості Ш. Бронте.

Список використаної літератури

1. Бронте Шарлота. Джейн Ейр : Роман / Ш. Бронте : пер. з англ. У. Григораш. – К. : «Букс», 2017. – 542 с.

2. Гаскелл Э. Жизнь Шарлотты Бронте / Э. Гаскелл. – М. : Азбука-классика, 2007. – 608 с.

3. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX ст. : навчальний посібник / Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 400 с.

4. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XX століття : навчальний посібник / Г. Й. Давиденко, Г. М. Стрельчук, Н. І. Гринчак. – К. : ЦУЛ, 2011. – 488 с.

5. История зарубежной литературы XIX века / под ред. Н. А. Соловьевой. – М. : Высшая школа, 1991. – 637 с.

Валентина Швець

РИСИ НАТУРАЛІЗМУ В РОМАНІ ЕМІЛЯ ЗОЛЯ «КАР'ЄРА РУГОНІВ»

У світовій літературі остання третина XIX століття характеризується перенесенням законів науки в художню творчість. Взнявши за основу «принцип детермінізму» [8, с. 417], в літературному русі формується новий напрям – натуралізм, головною особливістю якого є «зображення об'єктивної дійсності фактографічними методами» [1, с. 178], тобто перенесення законів природи на соціальне середовище, що й впливає у подальшому на формування людського характеру. Засновником

цього літературного явища є видатний французький митець слова Еміль Золя.

Художня спадщина Е. Золя неодноразово ставала об'єктом наукових досліджень (Е. П. Кучборська [3], Т. П. Матюшкіна [4], Д. С. Наливайко [5], О. М. Ніколенко [6], І. М. Нікітіна [7]), які деталізували індивідуальний стиль митця, становлення його як прозаїка. Однак є необхідність аналізу взаємовпливу соціального й біологічний аспектів на формування особистості в суспільстві у художній авторській інтерпретації, так як глобальні сучасні зміни в розвитку людства змушують задуматися над змістом вічних суперечливих питань впливу спадковості людини на сучасний соціум.

Метою статті є окреслення визначальних рис художнього тексту, що свідчать про натуралістичний різновид роману. Досягнення поставленої мети зумовлює *завдання*: дослідити, як соціальні та фізичні закони вплинули на характери персонажів, окреслити авторську специфіку натуралістичного зображення. *Об'єкт* дослідження – роман Е. Золя «Кар'єра Ругонів», *предмет* – особливості романістики письменника.

Роман «Кар'єра Ругонів» є неоднозначним. Правдиве зображення життя, змалювання спадковості як рушійної сили соціального середовища – це основне завдання, яке поставив перед собою митець: *«...хочу показати невелику групу людей, її поведінку в суспільстві, показати, як, розростаючись, вона дає життя десяти, двадцяти істотам, на перший погляд дуже різним, але, як свідчить аналіз, близько між собою пов'язаним»* [2, с. 23].

Е. Золя деталізує закони природи, що є дієвими і в соціумі. Доторкаючись до теми класової нерівності, автор показує деградацію дітей заможної родини, для яких весь зміст життя зводився до збагачення або морального занепаду. Також автор акцентує увагу читача на так званій «забороненій» темі ХІХ століття: героїня роману Аделаїда Фук щедро наділена «паталогічною» спадковістю: *«батько її помер у божевільні. Дівчина була... з блудними очима і з чудними манерами. В дитинстві її вважали за дику... Невдовзі почали гомоніти, що й вона, як і батько, божевільна»* [2, с. 54]. Її шлюб із селянином Ругоном дарує суспільству цинічних нащадків – Ежен, Арістід,

Сідонія та Паскаль. Діти морально деградують, перетворюючись на п'яниць та вбивць. А наступне покоління вражає ще більше: син Арістіда *«маленький Максим, ... дев'ятилітнє хлоп'я, показує мені язика, коли зустрічає. Ця дитина скоро битиме свою матір»* [2, с. 144]. І одразу Е. Золя підводить до висновків, що ті, хто живуть лише заради наживи, втрачають найцінніше – доброту: *«злі багатіють»* [2, с. 144]. Нащадки Ругона досягли багатства і влади, працюють міністрами та фінансистами, але стали черстві й убогі душею, бо людей оцінюють за спадком: *«Хочеш бути жінкою збирача податків?»* [2, с. 92].

Яскравим прикладом є П'єр, бездушний, цинічний та жорстокий, який *«хотів здобути собі славу добраги... хотів, щоб до нього всі ставилися з пошаною... не гребував нічим, щоб досягти цього... вважав, що його жорстокість цілком виправдана»* [2, с. 63]. Ставлення сина до матері не залишає байдужим читача: *«Він карав її, як карають шкідливу дитину»* [2, с. 63].

Натуралістичний підхід збережений автором у змалюванні нащадка, так не схожого на свою родину: *«Середульший син Ругонів, Паскаль, здавалося, не належав до цієї сім'ї. Він становив один з типів, що ніби порушують закони спадковості. У сім'ї раптом народжується істота, що в ній виявляються тільки творчі сили природи: Паскаль не скидався на Ругонів ні духовно, ні фізично»* [2, с. 76].

На противагу всім вищезгаданим героям, використовуючи романтичні прийоми, Е. Золя зобразив М'єту та Сільвера символом майбутньої Франції. Патріотичні, наповнені світлом, бажанням волі, вони уособлюють Республіку: *«слова: «воля, рівність, братерство» лунали для них як дзвін, слухаючи як вірні падають навколішки»* [1, с. 139]. Втілюючи найкращі героїчні риси, узагальнюючи протест проти ворогів держави, прославляючи народних улюбленців-героїв, автор із жалем констатує: *«залишаться бідними, але недуга часу теж не пощадить їхнього розуму й тіла»* [4, с. 11]. Прийом контрасту застосований митцем для чіткого виокремлення обох персонажів з-поміж решти натуралістично змальованих образів. Е. Золя стверджує, що в соціумі, де панує аморальність, брехня, підлість, де зв'язок поколінь розірваний через невігластво та безчестя, все

завершиться занепадом людей, втратою індивідуальності кожного, знищенням людства: *«звезли хрести та пам'ятники з кладовища. Землю перелопачено...і викопані кістки звалено купою в однім кутку. Хлопці журились за грушами, зате мало не цілий місяць грались черепами, мов кулями, а однієї ночі збитошники позбирали гомілки та почіпляли їх до всіх дверних дзвінків у місті»* [1, с. 26].

Отже, в романі «Кар'єра Ругонів» Еміль Золя висвітлив концепцію фатальності дії закону спадковості для розвитку соціуму. Сім'я Ругон-Маккарів підпорядкована загальним явищам природи. Аналізуючи людську природу, митець передає всі деталі психіки, що увиразнюють характер персонажів. У змалюванні трьох поколінь родини чітко простежується авторське натуралістичне бачення побудови суспільства та стверджується думка, що людина не може повноцінно існувати, відокремлено від соціуму.

Досліджений роман займає особливе місце в творчому доробку французького письменника, однак не дає повного уявлення про жанрове багатство і розмаїття творчої спадщини Еміля Золя.

Список використаної літератури

1. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття : навчальний посібник / Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка. – К. : ЦУЛ, 2007. – 400 с.
2. Золя Еміль. Твори. Кар'єра Ругонів : роман / Е. Золя. – У 2 т. – Т. 1. – К. : Дніпро, 1988. – 572 с.
3. Кучборская Е. П. «Карьера Ругонов» как реалистический пролог к серии «Ругон-Маккары» Эмиля Золя : лекция по курсу зарубежной литературы XIX в. / Е. П. Кучборская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 60 с.
4. Матюшкіна Т. П. Еміль Золя та його «новий роман» / Т. П. Матюшкіна // Зарубіжна література в школах України. – 2007. – № 4. – С. 23–29.
5. Наливайко Д. С. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX ст. / Наливайко Д. С. // Індивідуальні стилі українських письменників кінця XIX – початку XX ст. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 3–43.
6. Никитина И. М. Жанровая структура романов Золя и традиции французской просветительской прозы / И. Н. Никитина // Основные

етапи исторического развития поэтики зарубежного романа. – Днепропетровск : Днепропетр. ун-тет. 1996. – 66 с.

7. Ніколенко О. М. Реалізм та натуралізм. Літературні епохи, напрями, течії // О. М. Ніколенко, В. І. Мацапура. – К. : Педагогічна преса, 2004. – 128 с.

8. Основи літературознавства : підручник / Н. С. Ференц. – К. : Знання, 2011. – 431 с.

Марія Шевчук

КОНЦЕПТ «КОХАННЯ» В ІДЮСТИЛІ М. РИЛЬСЬКОГО

У сучасній термінологічній системі філологічної науки важливе місце посідає поняття «концепт». Воно стає предметом дослідження різних галузей знань: культурології, лінгвістики, літературознавства, філософії та психології. Термін «концепт» має латинське походження (*conceptum / conceptus*) і дослівно означає «думка», «поняття». Однією з перших ґрунтовних наукових праць, у яких розглянуто проблему визначення цього поняття, є дослідження С. Аскольдова-Алексєєва «Концепт і слово» [1, с. 58].

У широкому розумінні концепт – елемент мовної картини світу, що допомагає отримати, опрацювати й зберегти певний обсяг інформації про навколишній світ [2, с. 56].

Вагоме місце серед культурних феноменів посідає концепт «кохання», який визначається як комплекс буденних уявлень про почуття; його специфіка зумовлюється єдністю етнокультурного, соціокультурного та індивідуального досвіду мовця про сукупність певних емоцій. У сучасних лінгвістичних розвідках знайшли відображення лише окремі аспекти висвітлення концепту «кохання», зокрема аналіз концептуальних метафор кохання (А. Шмельов), вивчення семантики дієслів «кохати-любити» (О. Корнілов), адресатна номінація в дискурсі кохання (С. Дж. Брюс, Дж. С. Пірсон), гендерні аспекти концепту «любов» (Е. Мінаєва) тощо [1, с. 60].

Метою статті постає розкриття сутності, змісту та художньої реалізації концепту «кохання» в ідіостилі М. Рильського.

Максим Рильський увійшов у літературу як поет, перекладач, публіцист. Він написав надзвичайно багато творів на різну тематику. М. Рильський – патріот, який любить і шанує свою рідну батьківщину, лірик, який ділиться своїми переживаннями, почуттями із читачем. Варто сказати, що тема кохання у його творчості посідає важливе місце. Поет неодноразово був закоханий, тому присвячував жінкам свої вірші. О. Білецький говорив про ранні поезії М. Рильського як про літературні ремінісценції. Перша його збірка «На білих островах» відзначається сумною тональністю, тугою, тому що в ній оспіване невзаємне кохання [2].

Для того, аби краще передати найрізноманітніші перебіги внутрішнього буття ліричного героя, автор використовує пейзаж. Наприклад, Рильський зображує біль розлуки через картину осені: *Гей, поля жовтіють, і синіє небо, / Плугатар у полі ледве маячить... / Поцілуй востаннє, обніми востаннє; / Вміє розставатись той, хто вмів любити* [3, с. 26].

Поет оспівує очі, руки коханої, чоло у темному відтінку, порівнює красу своєї вимріяної обраниці з красою природи: *Як ранком зими кришталевим / Весь сніг видається рожевим, / Такі твої рожево-білі руки. / Як вечором майським прекрасним / Все сяйвом вкривається ясним, / Такі твої прекрасно-ніжні очі* [3, с. 28].

Для розкриття найінтимніших почуттів автор вдається до виражальних засобів, серед яких: епітети, метафори, порівняння, риторичні запитання та паралелізми. Своєрідним чинником художнього втілення концепту кохання постає образ ліричного героя, перебіг його станів, настроїв та почуттів, що детально фіксуються автором [5, с. 179].

Перша закоханість була трагізмом, яку поет називав: «розпука», «одчай», «тяжка журба», «пекучі рани-муки». М. Рильський говорить про свої страждання, але його кохана не відповідає взаємністю, їй байдуже: *В пісні я буду виливати / Любов і розпач мій тяжкий* [3, с. 32].

Сталим засобом художнього втілення концепту кохання в поетичному доробку постають риторичні запитання, адресовані

жінці. Основними є ті, на які не знаходить відповіді ліричний герой: *То що ж робить, коли твоя / Усмішка чари навіває? / ... Не винна ти... не винен я... / Сумую я... чи жаль тобі? / Поглянь – без краплі втіхи / Сиджу я тут в тяжкій журбі* [3, с. 38].

Одним із виявів взаємодії чоловічого й жіночого начал у ліриці автора є розкриття мотиву зради. Атрибутом буття зрадженого й покинутого закоханого стає самотність. Характерно, що зрадницею в поезіях М. Рильського постає саме жінка, яка здатна вбити не тільки любов, але й усе те, чим живе ліричний герой [3, с. 45].

Значне місце посідають твори на тему кохання і в наступних збірках «Синя далечінь», «Крізь бурю і сніг», а особливо у збірці «Під осінніми зорями», яка побачила світ 1918 року.

У творах революційного періоду погляди поета дещо змінилися. З-під пера почали з'являтися вірші про легке, короткочасне кохання. Розлука вже не приносить закоханим ні сліз, ні смутку. Якщо для ліричного героя раніше це було трагедією, то зараз він говорить своїй жінці такі слова: *«Я піду, і може більше не прийду», «поцілуй востаннє, обійми востаннє, вміє розставатись той, хто вміє любити»*.

Збагачений досвідом, М. Рильський створює вірші з іншим осмисленням цього почуття. У його поезіях домінує образ повії. Поет сумує за чистим, щирим та взаємним коханням. У вірші «Фінал» він прощається із цим святим почуттям: *Прощай кохання білокриле, / І сум нічний, і сяйво днів! / Моє поламане вітрило / Жадає волі і вітрів* [4, с. 143].

З-під пера сивоголового поета з'являються рядки, у яких він високо оцінює звичайне, перевірене роками почуття до дружини: *Ти друг, ти вірність, ти жона і мати, – / О, бачиш! Син наш під вікном біжить – / ...Люблю тебе. Не можу розлюбити* [4, с. 167].

Більшість картин світу, пов'язаних зі сферою кохання, подано в ліриці М. Рильського з позицій сприйняття та осмислення ліричного героя. Розгортання його парадигми в ракурсі інтимних почуттів відбувається через поступове наближення до межової ситуації, що дозволяє проникнути до основ буття, минушого та вічного пошуку самого себе, гармонії зі світом. Характеризуючи образ ліричного героя, помічаємо, що

він постає як виразно збірний образ, який перебуває в постійному пошуку, переживає складну гаму почуттів [5, с. 202].

Отже, дослідження віршів поета дає можливість побачити індивідуальну неповторність митця. Вагоме місце у творчості М. Рильського посідає тема кохання, завдяки якій можна зрозуміти думки, переживання та почуття автора.

Список використаної літератури

1. Антологія концептов / [под. ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина]. – Волгоград : Парадигма, 2005. – Том 1. – 478 с.
2. Білецький О. І. Творчість Максима Рильського / О. І. Білецький // Зібрання праць : у 5 т. – К. : Наукова думка, 1966. – Т. 3. – С. 163–204.
3. Рильський М. Зібрання творів у двадцяти томах. Том 1. / М. Рильський. – К. 1988. – 476 с.
4. Рильський М. Т. «На білих островах» / М. Т. Рильський. – К., 1910 – 69 с.
5. Супрун В. М. Поняття «концепт» у термінологічній системі філологічної науки / В. М. Супрун // Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки. – 2014. – № 3. – С. 58–60.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Алексєєнко Галина, магістрантка I курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Н. В. Подлевська**.

Бех Дмитро, магістрант II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент **Л. Л. Станіславова**.

Атаманчук Вікторія, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Венгер Анастасія, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Н. М. Торчинська**.

Вержиковська Інна, магістрантка I курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Гагаріна Діана, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Гнатюк Любов, магістрантка I курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і

літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Горячок Інна Владиславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Дзядош Генрих ПІ – настоятель римо-католицької церкви Святої Анни в Хмельницькому.

Дроник Дарина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови))). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Дутковська Оксана Борисівна, старший викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Євин Максим, студент II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Н. М. Торчинська**.

Зозуля Катерина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **І. В. Горячок**.

Карпова Олена, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **І. В. Горячок**.

Кісільовська Руслана, магістрантка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Подлевська Н. В.**

Кметь Анастасія, студентка I курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і

література)»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Н. М. Торчинська.**

Коваль Марина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Н. В. Подлевська.**

Колодко Каміла, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко.**

Король Ангеліна, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **І. В. Горячок.**

Коростіль Юлія, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко.**

Ліщук Наталія, магістрантка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). кандидат педагогічних наук, доцент **Н. В. Подлевська.**

Никончук Галина, магістрантка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **І. В. Горячок.**

Ночка Інна, магістрантка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). кандидат педагогічних наук, доцент **Н. В. Подлевська.**

Омельчук Діана, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – старший викладач **Л. В. Терещенко**.

Онищук Ірина, магістрантка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент **Н. М. Торчинська**.

Осіпчук Каріна, магістрантка II курсу факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Філологія. Германські мови та літератури (переклад)»). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики іноземних мов **М. А. Кирилюк**.

Подлевська Неля Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Попик Наталія, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Рожков Владислав, студент Люблінського католицького університету імені Іоана Павла II (Польща)

Рожков Андрій, учень 10 класу Хмельницької гімназії №1 імені Володимира Красицького. Наукові керівники – учитель історії Хмельницької гімназії №1 імені Володимира Красицького **О. Г. Антонова**, учитель зарубіжної літератури Хмельницької гімназії №1 імені Володимира Красицького **Н. В. Івануна**.

Сашко Ірина Сергіївна, кандидат теологічних наук, ст. викл. кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Скала Тамара, студентка I курсу факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Середня освіта. Мова і література

(англійська»)). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури **Г. В. Осіпчук**.

Слоква Ольга, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **І. В. Горячок**.

Старух Аліна, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – включно»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Тимощук Юлія, студентка I курсу факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Середня освіта. Мова і література (англійська»)). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури **Г. В. Осіпчук**.

Тонкошкура Віта, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Торчинська Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Хименюк Марина, магістрантка I курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська»). Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент **Н. В. Подлевська**.

Черedayко Анастасія, студентка II курсу факультету іноземних мов (спеціальність «Середня освіта. Мова і література (англійська»)). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури **Г. В. Осіпчук**.

Чорноус Вероніка, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – старший викладач **І. С. Сашко**.

Швець Валентина, студентка II курсу факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Середня освіта. Мова і література (англійська)»). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури **Г. В. Осінчук**.

Шевчук Марія, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент **Н. М. Торчинська**.

**За достовірність інформації і відсутність плагіату
відповідальність несуть
автори наукових статей**

**Свої зауваження, побажання і пропозиції можна висловити
в електронних повідомленнях за адресою *ksf2013@ukr.net***

**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск п'ятий

**Голова редколегії *Подлевська Н. В.*
Відповідальна за випуск *Торчинська Н. М.*
Технічний редактор *Торчинський М. М.***

**Дофінансовано Фондацією Поміч Полякам на Сході з
коштів Сенату Республіки Польща**

**Підписано до друку 21.06.2018 р.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 12,66**

Наклад 100.

**Відруковано з оригінал-макету замовника
Друк: ФОП Бідюк Є. І.**

**Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.**

