

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДВНЗ “ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

На правах рукопису

**МОЗГОВА Людмила Анатоліївна**

УДК 373.5.046.16:821.161.2

**ГЕНДЕРНА СКЛАДОВА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ  
ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

**ТОКМАНЬ Ганна Леонідівна**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2010

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ГЕНДЕРНОЇ СКЛАДОВОЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	11
1.1. Гендерний складник сучасної теорії літературознавства: філософська та психологічна генеза.....	11
1.2. Гендерні етнопедагогічні засади літературної освіти учнів.....	36
1.3. Психологічні особливості ранньої юності: педагогічно-гендерний аспект.....	46
1.4. Проблема гендерної освіти в методиці викладання української літератури та сучасній школі.....	57
Висновки до 1 розділу.....	76
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ</b> .....	82
2.1. Констатувальний зріз експериментально-дослідного навчання літератури.....	82
2.2. Зміст гендерної літературної освіти і технологічні засади її здобуття.....	99
2.3. Традиційні та інноваційні методи, прийоми і форми роботи у системі гендерної літературної освіти.....	123
Висновки до 2 розділу.....	153
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	157
3.1. Формування гендерно-літературної компетенції старшокласників у процесі експериментального впровадження технології.....	157

3.2. Контрольний зріз та результати експериментального навчання.....	177
Висновки до 3 розділу.....	184
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>188</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>192</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>215</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку суспільства підвищилося значення літературної освіти як чинника формування особистості молодшої людини з такими якостями, як толерантність, співчуття до чужого болю, доброзичливість, моральність, щедрість, милосердя, любов до рідного краю тощо. У методиці викладання української літератури акцентуються не тільки соціальні, а й духовні та психологічні мотиви. Змістова наповненість та естетична яскравість художнього втілення гендерної проблематики у творах вітчизняних письменників має стати предметом навчання старшокласників. На жаль, статево-вихованню сучасна школа приділяє мало уваги, адже позакласні заходи не вичерпують усієї можливості впливу на становлення особистості учня. Тому літературна освіта має охопити ще й такий виховний аспект, як гендерна культура. Зрозуміти психологізм образів, розкрити творчу манеру митців художнього слова, увійти в дискурси нашої літератури допоможе, поряд з іншими, сучасний метод літературознавчого аналізу – гендерна критика.

Гендерні дослідження вже привели до вагомих здобутків у галузях таких наук, як педагогіка, соціологія, психологія, філософія тощо. Література є невід'ємною складовою суспільного життя. Вона пов'язана з його різноманітними проявами, – тому необхідно враховувати здобутки інших наук, щоб проблеми, порушені під час занять, звучали актуально і цікаво для молодшої людини.

Актуальність обраної теми полягає у потребі шкільного гендерного прочитання художніх творів, адже сучасна наука акцентує увагу на внутрішньому світі людини, а модель тлумачення літератури з гендерного погляду дозволяє учневі заглибитись у свідомість і підсвідомість героїв літературного полотна, повніше зрозуміти мистецтво слова, письменника, інших людей і себе.

Обґрунтуванню психолого-педагогічної основи технології гендерної літературної освіти сприяли праці Т. Бендас, В. Васютинського, Т. Говорун,

Н. Городнової, Т. Дороніної, О. Кікінеджи, О. Мірошніченко та інших. Етнопедagogічний аспекти виховання гендерної культури розглядали С. Макарчук, В. Мосіяшенко, С. Нікітчина, І. Огієнко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, І. Франко та інші.

У літературознавстві проблема гендеру набуває специфіки мистецького втілення, вимагає, крім концептуального, ще й поетикального аналізу. Тлумаченню класичної і сучасної літератури у феміністичному аспекті присвятили свої праці В. Агеєва, С. де Бовуар, Т. Гундорова, О. Забужко, Н. Зборовська, І. Книш, Н. Кобринська, Ю. Крістева, Д. Мітчелл, К. Мілет, С. Павличко, С. Русова та інші. Власне акцент на стосунки між статями у творах сучасної художньої літератури зробили у своїй студіях О. Забужко, В. Слапчук, Л. Таран та інші.

Отже, питання гендерної ідентичності є досить актуальним у сучасних наукових дослідженнях, загалом, та літературознавстві, зокрема. Воно успішно розв'язується, що дає суспільно значущі результати. Однак методика літератури не охопила цієї проблеми, а тому розгляд і вирішення її на часі.

Тема дисертаційної роботи з теорії і методики навчання української літератури “Гендерна складова методики навчання української літератури у старшій школі” є актуальною, оскільки особистісний розвиток молодої людини в сучасному глобалізованому світі має виразний гендерний аспект, стикається з вимогами доби, потребує духовних засад, які може дати за відповідного прочитання українська література.

**Зв'язок з науковими програмами, планами.** Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри літератури і методики навчання Інституту мови і літератури Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди “Діалогічне прочитання української літератури: аксіологічний аспект” (реєстраційний № 1006 U 005253). Тему дисертації затверджено Вченою радою Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” (протокол № 5 від 25 квітня 2006 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол № 7 від 26 вересня 2006 р.).

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методичну модель гендерної літературної освіти учнів 9–11 класів у процесі вивчення української літератури.

**Гіпотезу дослідження** складає твердження про те, що формування гендерно-літературної компетенції і статевої культури учнів старшої школи буде ефективним, за умов:

- добору навчального матеріалу зі шкільного курсу української літератури гендерної тематики;
- моделювання типів уроків, які орієнтують увагу старшокласників на гендерну культуру взаємин між героями літературного твору;
- дослідження у формо-змістовій єдності на всіх рівнях поезики літературного твору художніх особливостей тексту як явища мистецтва;
- створення навчальних ситуацій статево-етичного вільного вибору, які дають змогу учням зіставляти гендерні стереотипи, котрі діють у сучасному суспільстві, зі стереотипами, образно втіленими в художньому полотні;
- виявлення позиції автора твору, яка може бути або фемінною, або маскуліною (традиційною), або ж андрогінною.

Для досягнення мети й перевірки вірогідності гіпотези визначено такі **завдання:**

- окреслити філософські, психологічні, педагогічні та літературознавчі засади шкільного прочитання творів української літератури з гендерного погляду;
- вивчити психологічні особливості учнів у період ранньої юності у педагогічно-гендерному аспекті;

–дослідити проблему гендерної освіти в методиці викладання української літератури та шкільництві;

–обґрунтувати зміст гендерної літературної освіти і технологічні засади її здобуття;

–системно визначити традиційні та інноваційні методи, прийоми і форми роботи гендерно-літературного навчання;

–перевірити ефективність запропонованої методики у практиці шкільної літературної освіти.

**Об’єктом** дисертаційної роботи є процес вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

**Предметом** дослідження є зміст, методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності, спрямовані на формування в учнів гендерної складової літературознавчої компетенції.

У процесі дослідження використані такі **методи**:

– теоретичні: *компаративний* – для зіставлення відомостей з етнопедагогіки, соціології, психології, філософії та інших галузей знання з літературними явищами; *проблемно-пошуковий* – для визначення форм, методів і прийомів гендерного виховання на уроках літератури; *метод гендерної критики* – для поглибленого аналізу гендерних стереотипів, вжитих у літературному тексті; *аналіз навчальних програм та підручників з літератури* – для виявлення стереотипних завдань з гендерно-забарвленою оцінкою, пошуку текстів, що найбільш сприятливі для обраного нами аспекту літературознавчого аналізу;

– емпіричні: *узагальнення педагогічного досвіду* – для констатації здобутків гендерного виховання у середніх навчальних закладах; *спостереження й аналіз уроків з огляду на досліджувану проблему* – для виявлення гендерно-стереотипних зауважень з боку вчителя та оцінки з боку учнів при аналізі вчинків героїв літературного твору; *констатувальні зрізи та формувальний експеримент* – для з’ясування основних недоліків традиційної освіти та впровадження гендерної технології навчання;

*анкетування вчителів та учнів* – для виявлення соціально-діючих гендерних стереотипів та поглядів на впровадження статевого виховання у шкільну практику; *кількісний та якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання* – для оцінки результативності експерименту; *метод статистичної обробки* – для висвітлення отриманих результатів. Вибір цих методів спричинений прагненням до відповідного сучасній науці висвітлення обраної теми.

**Експериментальна база дослідження.** Результати дослідження впроваджено в процес вивчення української літератури у навчальних закладах України: Бориспільській багатопрофільній гімназії “Перспектива” Київської області (довідка від 28.12.2009 № 514), Коростишівський загальноосвітній школі I–III ступенів № 1 імені Г. І. Шелушкова Житомирської області (довідка від 24.12.2009 № 90), Чернігівській загальноосвітній школі I–III ступенів № 3 (довідка від 28.12.2009 № 145), Безбородківській загальноосвітній школі I–III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області (довідка від 24.12.2009 № 181), Бердянському машинобудівному професійному ліцеї Запорізької області (довідка від 04.01.2010 № 1). Усього експериментом було охоплено 275 учнів старшої школи.

**Наукова новизна роботи:**

1. Уперше створено цілісну модель гендерної літературної освіти та запропоновано специфічні принципи навчання української літератури в гендерному аспекті: врахування зв’язків “літературний твір – гендерна культура нації” та принцип гендерної ідентичності.

2. Доповнено класифікацію уроків на основі ступеня їхньої традиційності, зокрема запропоновано новий тип заняття – урок-гендерне дослідження.

3. Розвинено типологію літературного діалогу, окреслено типи гендерного діалогу на уроках української літератури; визначено критерії сформованості гендерно-літературної компетенції старшокласників.



**Практичне значення дослідження** полягає у практичному впровадженні науково обґрунтованої методичної моделі роботи вчителя-словесника, яка сприяє формуванню гендерно-літературної компетенції та вихованню гендерної культури в учнів, становленню їхньої статевої свідомості та може бути застосована в практиці сучасної старшої школи. До експериментального дослідження залучили учнів 9-го класу, оскільки враховували принцип наступності, який обумовлюється системним вивченням історико-літературного курсу з 9-го по 11-й клас. Результати дослідження можна також викласти як основу спецсемінару у вищих педагогічних закладах, а також під час підвищення рівня кваліфікації вчителів на відповідних курсах.

**Особистий внесок здобувача.** У колективній монографії “Діалогічне прочитання української літератури” (Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. За заг. ред. Г. Токмань. – К., 2007) підготовлено розділ „Гендерна складова шкільного діалогічного прочитання художнього твору”, у якому окреслено особливості літературного діалогу з урахуванням такої категорії, як гендер. Усі інші праці написані одноосібно.

Матеріали дисертаційного дослідження **апробувалися** на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця” (м. Київ, 2006 р.); “Діалог літературознавства і методики навчання: шляхи аналізу художнього твору” (м. Переяслав-Хмельницький, 2006 р.); “Компетентнісно зорієнтована освіта майбутнього вчителя-словесника” (м. Миколаїв, 2007 р.); “Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактів-філологів Є. Пасічника, Б. Степанишина, О. Біляєва, Л. Скуратівського” (м. Переяслав-Хмельницький, 2008 р.); “Сучасна україністика: наукові парадигми мови, літератури та документознавства” (м. Київ, 2009 р.); на обласній науково-практичній конференції “Краєзнавство як феномен історичного розвитку та державотворення України” (м. Бориспіль, 2009 р.); на регіональних науково-практичних конференціях: “Українознавство як феномен історичного

розвитку та державотворення України” (м. Бориспіль, 2008 р.); “Формування життєвих компетентностей учителів та учнів у галузі освіти міста” (м. Бориспіль, 2008 р.); “Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатного українського дидакта В.О.Сухомлинського” (м. Бориспіль, 2008 р.).

**Основний зміст дисертації висвітлено** в колективній монографії, шести публікаціях у виданнях ВАК України та десяти статтях у інших виданнях.

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ТА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ГЕНДЕРНОЇ СКЛАДОВОЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

#### 1.1. Гендерний складник сучасної теорії літературознавства: філософська та психологічна генеза

Література як результат креативної діяльності людини містить різні просторові площини: особистісну, історичну, соціальну, політичну тощо. Художній твір порушує проблеми, актуальні для його творця, і часто вступає в діалог з епохою, в яку створений. Літературознавство, своєю чергою, шукає методологічні шляхи інтерпретації тексту, які б найповніше розкрили певне явище в літературі. Порушення проблем взаємин між статями у творах вітчизняних та зарубіжних письменників стало причиною появи гендерних досліджень у літературознавстві, що призвело до значних наукових здобутків. Визначено аспекти стосунків “жінка – чоловік – художній текст”, охарактеризовано основні зображені у художньому тексті проблеми статевих стосунків, окреслено певні шляхи інтерпретації твору із урахуванням ідентичності автора та читача. Розглянемо, що спричинило появу нової методологічної літературознавчої системи.

Гендерна критика взяла свій початок з філософії фемінізму. Щоб розглянути це явище культури та літератури, необхідно звернутися до тлумачення даного поняття й історії виникнення гендерного аналізу художніх творів. За тлумаченням Великої Радянської Енциклопедії (М., 1997), “фемінізм – це жіночий рух за рівноправ’я статей в рамках буржуазного ладу [209, 273]”. У цьому виданні автори зазначають, що феміністичні організації займаються лише питаннями емансипації, інші проблеми жінок їх не турбують. Ми не погоджуємося з цією думкою, адже не варто зводити тлумачення терміна “фемінізм” до існування певного руху. Це

поняття слід розглядати ширше: як певну систему філософських ідей та поглядів. Інше тлумачення терміна “феміністична критика” подає нам літературознавчий словник (К., 1997): “Це одна із течій постструктуралізму, що виявляється в різних варіантах, передовсім французькому <...> й англо-американському...[104, 706]”. У цьому значенні мета феміністичної критики – змінити історико-літературну традицію, реконструювати її з жіночого погляду. Теорія та практика фемінізму охоплює різноманітні дослідження та досвід боротьби жінок за рівноправ'я в усіх сферах людського буття. “Основною метою розвитку феміністичної думки є аналіз гендерних “пригноблення” та “визволення” на різних щаблях суспільного життя з точки зору соціальної ситуації розвитку жіноцтва [32, 279]”, – пишуть психологи Т. Говорун та О. Кікінеджи. Тому, на наш погляд, слід розглядати історію цього руху у контексті становлення гендерної свідомості суспільства.

Зародження феміністичної ідеології вбачають у подіях XVIII ст., пов'язаних із розширенням та усвідомленням суспільством жіночих прав. Думки статевого паритету, проголошені жіночими організаціями, що порушували питання про отримання громадянських прав нарівні з чоловіками, поширилися в Англії, Франції, США, Канаді у другій половині XIX ст. З 1832 р. проблема жіночої самоідентифікації у виборчій сфері була предметом дебатів у англійському парламенті. 1874 року жінки домоглися можливості здобувати вищу освіту, однак лише у 1918 році було прийнято закон, згідно з яким усі англійки отримали виборчі права. Перша половина XX ст. стала добою перемоги для феміністичних змагань – у більшості країн Західної Європи, США, Канаді жінки отримали право голосу. Науковці вважають, що саме тоді з'явився новий термін у загальному вжитку – “емансипація”. За визначенням авторів “Сучасної української енциклопедії” (Харків, 2005), це – “звільнення від залежності, підлеглості, гніту, стереотипів. Емансипація жінок – надання їм рівності у суспільному, трудовому та сімейному житті [57, 264]”. Отже, емансипацію визначаємо як

процес звільнення суспільства від гендерних стереотипів шляхом залучення жінок до освіти та діяльності у всіх сферах.

Феміністичний рух став основою для створення нової методологічної системи у літературознавстві. З'явилася потреба виявити, наскільки художні твори є носіями упередженого погляду на життя та діяльність жінок. Науковці, що за основу дослідження обрали феміністичну критику, прагнули реінтерпретації класичної літератури, викриваючи звеличення чоловічої та приниження жіночої статі. Слід зазначити, що феміністична критика (як метод у науці) не завжди була радо прийнята. Про що, перебуваючи за кордоном, І. Книш зауважує у праці “Іван Франко та рівноправність жінки” (Вінніпег, 1956): “Ідея, що жінка може мати ті самі права, що й мужчина, та як і він вповні за себе відповідати – скрізь знаходила так само гарячих противників, як і оборонців [78, 73]”. Так, оцінюючи здобутки нового погляду на літературу, науковець М. Наєнко пише: “Якщо глянути на все те, що іменує себе критикою в дусі феміністичної методології, то впадає в око насамперед безперспективність і цілковитий плагіат її теоретичної бази. Адже в структурі цієї бази незмінною проглядає всього-на-всього одна проблема (підкреслення наше – Л. М.): як жінкам позбутися чоловічого шовінізму, насилля, експлуататорства, які найбільше проявляються в інтимній сфері... [126, 23]”. На нашу думку, ці слова ілюструють суб'єктивний підхід до феміністичної критики як методу. Адже незрозуміло, чому автор статті не вважає насилля над жінкою чимось антилюдським, про що слід писати і говорити суспільству. Інша справа, іноді феміністична критика розглядає питання гендеру однобоко, що позбавляє інтерпретацію художнього твору об'єктивності.

Феміністична критика, як метод літературознавчого дослідження, визначає певні шляхи аналізу художнього твору, виходячи з ідейних засад феміністичних течій. Вони відображають історико-психологічні прагнення жінок (як носіїв стереотипного мислення нації) утвердитися у людському суспільстві на паритетних основах. Філософія фемінізму – це явище, що у

своїй системі має різноманітні течії. Кожна з них характеризується певними поглядами на розв'язання проблем взаємин статей. Феміністична критика створила свою методологічну базу на основі їхньої ідеології. Саме тому вона – багатогранна, цікава і різноманітна за своїми позиціями та сприйняттям творів мистецтва. Розглянемо історію виникнення цього напряму літературознавчої думки.

У другій половині XIX – початку XX ст. з'явилися феміністичні організації у багатьох країнах світу. 1888 року було створено Міжнародну раду жінок. Масові виступи “слабкої статі” знайшли відображення у літературі, яка репрезентувала нові ідеї та зміни у їхніх настроях. Поява феміністичної ідеології була спричинена насамперед суб'єктивними чинниками: низький соціальний статус жінки у суспільстві, обмеженість у доступі до освіти, незадоволеність матеріальним становищем, низький рівень самоактуалізації представниць жіночої статі.

Теперішня зарубіжна феміністика представлена феміністичними течіями та напрямами, представники яких висловлюють філософські погляди на рівень гендерної ідентифікації та самоактуалізації сучасної жінки та чоловіка. Однак, слід зазначити, що багатогранність цих ідей не завжди сприймалися наукою. Психолог та педагог Т. Дороніна вважає: “У випадку виникнення нових джерел наукового знання, їх доступності, зустрічаємося з новою проблемою – поблажливої зневажливості і деякого підозрілого ставлення до всього, що пахне “фемінізмом” [52, 171]”. Якщо ж урахувати той факт, що 18 грудня 1979 року була прийнята та відкрита для підписання всіма країнами “Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок”(К., 1995), то слід звернути увагу на те, що “подолання всіх існуючих патріархальних стереотипів можливе за умови розвитку гендерної освіти та залучення жіноцтва до управління державою та громадськими справами на паритетних (підкреслення наше. – Л. М.) засадах з чоловіками [86, 148]”. Література має стати основою формування статево культурної особистості. Ми погоджуємося з К. Дзюбаком і зазначаємо, що все ж існують патріархальні

стереотипи не лише у суспільстві, а й у науці. Старша школа не дає сучасному учневі гендерної освіти, бо сама ще не здатна сприймати її в повному обсязі. І тому досить важливо вивчити й усвідомити досвід інших країн. З метою визначення певних аспектів фемінізму подамо класифікацію його течій на основі ідеологічних засад кожної з них. Зарубіжний фемінізм представлений такими течіями: культурологічною, психоаналітичною, постмодерністською, марксистською, ліберальною, соціалістичною, радикальною, екзистенціальною та іншими.

За визначенням Т. Говорун та О. Кікінеджі, “*ліберальний (поміrkований) фемінізм* – найдавніша течія [32, 280]”. Її представниками були М. Волстонкрафт, Д. Міл, Г. Монро та інші. Окреслимо основні ідеї ліберального фемінізму: ідея рівного доступу жінок до соціальних, економічних чи політичних ресурсів; “звільнення” жінок відбудеться шляхом змін у законодавстві; ідеї соціальної справедливості; мета – піднесення масової свідомості жіноцтва. Представниці цього напрямку вважали, що жінка звільниться лише тоді, коли вона зможе реалізувати себе поза сім’єю. Однак не врахували того, що такий спосіб самоактуалізації призводить до почуття самотності й неповноцінності, адже до одиноких жінок суспільство ставиться з упередженням. Ця течія феміністичної філософії набула поширення у Америці.

*Марксистський (соціалістичний) фемінізм*, за твердженням Т. Говорун та О. Кікінеджі [32, 281], долаючи гендерні стереотипи, прагне змінити не окрему особистість, а суспільство в цілому. Теоретичні засади цього напрямку сформульовані у творах К. Маркса, Ф. Енгельса. Визначимо їх: вивчити проблеми статевого розподілу праці та централізації засобів виробництва; дати право приватної власності жінкам; розкріпачити жінку шляхом руйнації підневільного становища щодо чоловіка; дати жінкам право участі в робітничих революціях; проголосити ідею класових відмінностей і накопичення капіталу. За таких умов представники обох статей отримували рівні права у виробництві, незважаючи на складність фізичної праці.

“Марксистські феміністки вважають, що жінок гнобить капітал, а чоловіки є лише непрямими гнобителями. Соціалістичний фемінізм поєднує деякі ідеї марксистського фемінізму з психоаналізом [145, 156]”, – пише С. Павличко, додаючи, що “головний акцент марксистського фемінізму сучасності – жінка на робочому місці, в системі виробничих відносин [145, 156]”. Знаходимо подібний розподіл соціальних обов’язків, утілений в образах роману О. Гончара “Собор”, де жінки працюють у виробництві, що потребує виснажливої роботи.

*Радикальний фемінізм* [32, 283] вважає, що будь-який соціально-економічний устрій гнобитиме жінку, оскільки вона наділена репродуктивною функцією. Основними ідеями радикального фемінізму є такі: патріархальні стосунки експлуатують репродуктивну здатність жінки і її громадянський потенціал; знищення сексуальної дискримінації жінки; перегляд існуючої системи взаємин. Деякі з представниць вважають, що було б доречним навіть фізичне знищення чоловіків, які не здатні, на думку жінок, перейнятися проблемами іншої істоти. Радикальний фемінізм набув поширення у США, Франції та Німеччині. Теоретиком цієї течії стала К. Мілет, яка у праці „Сексуальна політика” (Англія, 1969, переклад – К., 1998) розкрила чинники формування гендерної ідентичності обох статей. Вона вважає, що ще в дитинстві культура заохочує хлопців розвивати агресію, а дівчат – пасивність. Жінки, на думку автора, стають меншиною і зазнають несправедливого ставлення до себе. Зокрема, це стосується сфери отримання освіти, адже “трохи знань – небезпечна річ, і то тільки тому, що вони часто породжують прагнення дізнатися більше [111, 127]”. Продовжуючи свою думку, К. Мілет пише: “Можна цілком упевнено стверджувати, що сексуальна революція, а ще більшою мірою жіночий рух, не набули б такої сили без суттєвих зрушень у сфері вищої освіти для жінок, одного з найзначніших досягнень того періоду [111, 129]”. Абсурдність ідей радикального фемінізму полягає у запереченні стосунків між протилежними статями. Створення утопічного суспільства, у якому б жили тільки жінки,



завчасно приречене на поразку, адже із ліквідацією чоловіків зникло б природне відтворення людства.

Радикальний, як і ліберальний та соціалістичний, фемінізм відчутно вплинув на розвиток психології. Так виникає наступний напрям феміністичної думки – психоаналітичний фемінізм. **Психоаналітичний фемінізм**, на думку Т. Говорун та О. Кікінеджи, “зосереджує увагу на внутрішніх психологічних механізмах [32, 283]”, вважаючи їх основними в розумінні таких понять, як стать, гендер, ідентифікація. Окреслимо основні ідеї психоаналітичного фемінізму: соціальне материнство створює у чоловіків психологічний та ідеологічний комплекс, пов’язаний з низькою оцінкою жінок і нерівністю статей; мета – вплинути на рівень гендерної ідентичності кожної людини; змінити суспільні механізми шляхом надання переваги партнерським взаєминам між статями.

Яскравою працею цієї течії фемінізму стало дослідження Д. Мітчелл “Психоаналіз і фемінізм” (Англія, 1975; переклад – Львів, 2004). Вона висловлює власну думку щодо самоактуалізації кожної особистості у соціумі: “Реальне”, якого ми не можемо уявити, є травматичне, але ми народжуємося в “Символічному”, і впорядковуючи його, маємо віднайти в ньому своє місце [117, 20]”. Авторка праці намагається об’єктивно дослідити гендерний стан суспільства, а тому оцінює та аналізує його у контексті вивчення проблем обох статей. “І чоловіки, і жінки, – пише Д. Мітчелл, – у своєму психічному житті однаково переживають значні труднощі, що є наслідком поділу на статі [117, 85]”. Дослідниця аналізує праці відомих учених, зокрема, З. Фрейда. Оцінюючи його “Теорію сексуальності”, зазначає: “Для Фрейда суспільство вимагає психологічної бісексуальності обох статей – одна стать отримує переважно жіночі, а друга – здебільшого чоловічі риси: чоловік і жінка творяться в культурі [117, 165]”. Ми погоджуємося з думкою науковця, адже соціалізація особистості визначає важливу роль у становленні її Я-концепції.

У “Психоаналізі та фемінізмі” Д. Мітчелл, підтримуючи ідеї С. де Бовуар, порушує проблему легалізації абортів і визнає “першочергове

право жінки на отримання “контролю над своїм тілом [117, 231]”. Дослідниця аналізує родинні стосунки протилежних статей і робить висновки: “Сім’я – чинник соціального пригноблення, авторитарна держава в мініатюрі [117, 242]”. Д. Мітчелл висловлює критичні зауваження щодо подружнього життя: “Економічна залежність жінки змушує партнерів у шлюбі ставитися один до одного, як до власності [117, 248]”; “Шлюб буде доти залишатися інститутом, що захищає жінок, доки жінки не здобудуть незалежності у процесі виробництва: здатність сім’ї захищати жінок приховує міру експлуатації жінки в сім’ї, де вона безплатно дбає про домашнє господарство та виховує дітей [117, 248]”; “Якщо дружина працює, вона виконує дві роботи: якщо вона не дає собі ради з обома, то дім і шлюб розвалюються [117, 248]”; “Непохитна відданість дружини також насправді є ненавистю: вона сповнена бажання до інших чоловіків [117, 249]”. Проте додає, що саме шлюб відрізняє людину від тварини і визначається як “архетип обміну [117, 409]” новими зв’язками. У цій же праці Д. Мітчелл визначає основні завдання феміністичного психоаналізу: “Психоаналіз не описує, що таке жінка, і тим паче не тлумачить, ким вона має бути; він лише може спробувати збагнути, як формується психологічна жіночість [117, 372]”; “Психоаналіз має збагнути психологічну зумовленість відмінності між статями [117, 372]”. Психоаналітична течія є порівняно молодого і зазнає багатьох ідеологічних змін.

*Екзистенціальний фемінізм* прагне заглибитись у потаємні жіночі душі, знайти і надати сили кожній жінці для боротьби з соціальною, економічною та психологічною несправедливістю. Теоретичним джерелом цієї течії стала праця „Друга стаття” (Франція, 1960; переклад – К., 1994) французької письменниці С. де Бовуар. Науковець М. Свідло пише: „Симона де Бовуар використовує гендер для розкриття соціальної дискримінації жінки та заперечення її образу як істоти, що не відповідає загальнокультурному зразку [167, 185]”. Ми сприймаємо твір „Друга стаття” дещо по-іншому. Авторка змальовує і вмотивовує процеси жіночої психіки, взявши за основу

проблеми та потреби типових представниць суспільства, розкриваючи психологізм з жіночого, нового погляду. Адже чоловіки часто давали характеристику жінці, „виходячи не з неї самої, а порівняно з собою, не визнаючи її як автономну особу [18, 27]”. Цей твір став новим поглядом на гендерні стосунки. С. де Бовуар дослідила, чому жінка – “друга” стать у порівнянні з чоловіком: “Жінку характеризує те, що відрізняє її од чоловіка, але не навпаки: він – головний, вона – другорядна. Він – Суб’єкт, він – Абсолют, Вона – Інша! [18, 27]”. С. де Бовуар робить висновок, що жіноча залежність – “не результат якихось еволюційних метаморфоз чи якоїсь події, вона не набута [18, 29]”.

Значний внесок у розвиток феміністичної критики зробили М. Елман (запровадила новий термін “фалічна критика”), С. Гілберт, С. Губар та інші. Розглянемо ідеї екзистенціального фемінізму: кожна жінка – унікальна істота, життя якої – боротьба зі своїм тілом, бажаннями та чоловіками; жіноча незалежність не набута; шлюб – це лише вдоволення потреб дітей і чоловіка; жінка залежить від обов’язків, які їй нав’язує суспільство. Їх знаходимо у праці Ю. Крістєвої “Самі собі чужі” (Франція, 1988; переклад – К., 2004): “Кожен <...> більшою чи меншою мірою почувається “чужинцем” на своєму “власному” місці, метафоричне значення терміна “чужинець” спершу викликає в громадянина збентеження стосовно його статевої (підкреслення наше. – Л. М.), національної, політичної і професійної ідентичності [95, 29]”. Залежно від почування себе жінкою чи чоловіком у асоціативному порівнянні з народним ідеалом суспільства кожна особистість здатна відчувати себе самотньою, тобто такою, що не сприймається іншими членами соціуму і не здатна до самоактуалізації. Авторка процитованої вище праці розглядає зраду як соціальну категорію, зазначаючи, що “утрачену жінку – втрачену землю, втрачену мову – не віднайти [95, 50]”. Гендерна ідентичність характеризується Ю. Крістєвою як частина національного, історично зумовленого.

Екзистенціальний фемінізм чи не єдиний, на нашу думку, намагається розв'язати проблеми самопочуття і самоусвідомлення, тобто проблеми екзистенції, на духовному рівні у жінок. Ця течія поповнює цікавими здобутками психоаналітичний фемінізм та гендерну психологію і є найближчою до тлумачення літературних творів. Для порівняння різних ідеологій філософії фемінізму пропонуємо таблицю (Додаток А). На нашу думку, зазначені течії фемінізму, репрезентуючи різні погляди на суть жіночих проблем і потреб, не дають повністю вичерпної інформації у цій сфері: адже не всі рекомендації є однозначно прийнятними для суспільства. Запропонована класифікація феміністичних течій не є остаточною, адже ми прагнули виділити основні концепти, що впливають на становлення критики літературознавчої науки. Кожен феміністичний напрямок визначає власний шлях боротьби з гендерною нерівністю, а тому феміністична критика передбачає різноаспектні способи аналізу художнього тексту.

Феміністична інтерпретація засновується на засадах гендеру як соціального конструкту та історично змінної культурної реальності. Тому у рамках феміністичної критики ми знайдемо нове прочитання літературного твору. А саме: написаного жінками (уявлення про статеві ролі); створеного чоловіками (чоловічі уявлення про жіночі ролі); вивчення способу читання художньої літератури представниками обох статей.

Науковець В. Агеєва пропонує наступні напрями феміністичної критики: протиставлення себе “фалічній критиці”; відтворення об'єктивного сенсу художнього твору; деконструктивістський аналіз процесу читання проблеми сприймання й інтерпретації твору жінкою-читачем; психоаналітичні феміністичні підходи до художнього тексту; розгляд психології жінки-письменниці: а) художня структура тексту; б) зовнішньо-проблемний зміст; в) майстерність характеротворення; г) власне мовний рівень [2, 17]. Доцільним, на нашу думку, буде компаративний аналіз двох текстів різних філософських ідеологій фемінізму; історико-культурологічний аналіз твору з погляду формування гендерної свідомості та життєвої позиції автора;

феміністичний аналіз “чоловічої літератури”; вивчення соціально-психологічних чинників формування гендерних стереотипів, уживаних у художньому тексті.

Основне завдання феміністичної критики відпочатку полягало в обґрунтуванні “концепції “інакості” жінки, жіночого письма, бісексуальності та критиці фалоцентризму [104, 691]”, – зазначають автори літературознавчого словника (К., 2006). Слід звернути увагу, що фемінне начало вважалося ближчим до літератури, а тому заперечення суто жіночого впливу на творчість не має підстав, як і чоловічого. Адже психологія людської душі не має меж, як і література. Власне, за допомогою образного мислення письменників відбувається реалізація прагнень і прихованих бажань тієї чи іншої статі.

Український літературний фемінізм здебільшого асоціюється у нас з добою модернізму, з європейськими орієнтаціями письменниць рубежу століть. Виникнення емансипаційного руху було пов’язане насамперед із соціальними та культурними змінами. І. Книш у праці “Іван Франко та рівноправність жінки” (Вінніпег, 1956) зазначала, що “суспільність на чолі з законодавцями-мужчинами, що визнавала нижчість жінки не може привести до зрівняння прав жінки – не знищивши “вищости” мужчини [78, 78]”. Цікавим є те, що прихильниками феміністичного руху були жінки, які виступали сподвижниками і боролися за “звільнення” та освіту серед представників своєї статі. А опонентами феміністичного руху переважно були чоловіки, які боялися того, що жінки кинуть “прання та варіння” і візьмуться за політику. І. Франко, М. Павлик, О. Маковей у певних діях підтримували феміністок. У процитованій вище праці І. Книш наголошує, що чоловічої “вищости ніколи не виявляє Франко – для якого жіноче питання, це взаємини людини з людиною, це рівнорядне становище одної й другої людської істоти [78, 78]” й “освіта для жіноцтва, школи для дівчат, що не знаходили належної підтримки в громадянства, були для Франка предметом

великої уваги [78, 86]”. Проте він не раз наголошував, що модерні способи вислову, принесені в Україну ззовні, не дали “здорових” плодів.

Розвиваючись за загальноєвропейською традицією, жіночий рух в Україні мав свої особливості. “Українські жінки, – як пишуть психологи Т. Говорун та О. Кікінеджи, – заперечуючи важливість фемінізму, підтримували жіночий рух у питаннях освіти жіноцтва, його участі у розвитку національної культури, рідної мови [32, 284]”. Традиційно засновниками фемінізму в Україні вважають Х. Алчевську та Н. Кобринську. Хоча праці й інших письменниць заслуговують уваги з погляду гендерної традиції.

Важливою постаттю є, на нашу думку, Марко Вовчок. Літературознавець С. Павличко відзначала оригінальність її творчості та участь у двох культурах [144, 79]. Обравши чоловічий псевдонім, Марко Вовчок кинула виклик не тільки “чоловічій літературі”, а й усталеним у суспільстві стереотипам. У її текстах з’являються сильні, духовно багаті жінки, здатні боротися з обставинами, не скорятися у кріпацтві. Наприклад, Устина з повісті “Інститутка” аналітично оцінює дії панів, створює власну сім’ю на паритетних засадах. Крім того, письменниця активно працює над виданням журналу “Переводы лучших зарубежных писателей”, який мав допомогти жінкам друкувати свої твори. Всупереч протидіям чиновників він усе-таки виходить із січня 1871 року. Марко Вовчок в україномовних (“Народні оповідання”) і в російськомовних творах (“Три сестри”, “Живая душа”, “В глуши” та ін.) порушує проблеми психології жінок, їхніх стосунків з чоловіками.

На Західній Україні виникає “Товариство руських жінок”, друкується “Жіночий альманах”, до якого надсилали твори письменниці та письменники, яким була не байдужа доля жінки. Багато для створення феміністичного руху зробила Н. Кобринська. Вона писала: “Ми поклали собі мету впливати на розвій жіночого духу через літературу, бо література була все вірним образом ясних і темних сторін суспільного ладу, його потреб і недостатків

[83, 298]”. Письменниця досить добре розуміла важливість завдань літератора, який своїми творами міг впливати на широке коло читачів. У той час роль жінки зводилася до хатньої робітниці, материнство і прихильність до церкви ставали її пріоритетними сферами діяльності. Ідеалом були релігійні, покірні господині, що займалися вихованням дітей і піклувалися про родину. Основними предметами навчального циклу для жінок були музика і мова. Подальша освіта переважно втрачала актуальність через хатні обов’язки. Чи не єдиною можливістю піднесення свідомості жінок була література: “Жіноцтво, котре виключено з загальних і публічних справ, котре не займає жодного становиська, на котрім могло би мати вплив на загал і спосібність заявити спільні потреби, свого життя, повинно тим більше триматися літератури і відшукувати в ній вираз тих потреб і вимогів [83, 300]”. Н. Кобринська здобуває підтримку багатьох письменниць, серед яких Леся Українка та О. Кобилянська. Вони бачили, що жіноча освіта та свідомі переконання викликали усміх та мало поважалися. С. Русова, перебуваючи за кордоном, написала у своїй праці “Наші визначні жінки”(Канада, 1945), що “Ольга Кобилянська <...> є і надовго зостанеться великим соціальним учителем; пильними духовними очима читає в душах і жінок, і чоловіків, виявляє і перед світом, як сучасні умовини життя гноблять людину, доводять її до нещастя, неволі, смерті [165, 84]”. Тобто не визначала, що потреби певної статі є пріоритетними порівняно із бажаннями іншої. Серед жінок було чимало “з розбудженим бажанням освіти і поступу [84, 313]”. Але становище жіноцтва часто залежало від заробітку чоловіка. Кожна родина мала дати освіту хлопцям, а дочка все одно мала вийти заміж. Н. Кобринська пише: “Мужики рахуються з жінками лише там, де подибують, бо чоловік може лише з тим рахуватися, що вокруг себе подибує. Бачать жінку лиш дома і на забаві, то й уважають її потрібною лиш для домашньої вигоди або для хвилевої розривки [84, 315]”. Питання емансипації жінок стало досить важливим у суспільстві.

Якщо Н. Кобринська дещо абсолютизувала жіноче питання, вважаючи його основним серед інших соціальних питань, то І. Франко справедливо порушував його нарівні з усіма суспільними потребами. С. Русова у праці “Наші визначні жінки” (Канада, 1945) окреслила основні завдання емансипаційного руху: “Ми не належимо до тих учених, які цілком урівнюють чоловічу психіку й жіночу; між чоловіком і жінкою є різниця, завдяки і фізично-фізіологічній природі жінки, і довговіковим умовинам її життя, і завдяки самій її ролі матері. Але культурне життя що-далі вимагало поширення цього призначення, накладало на жінку все нові обов’язки, більш різноманітну працю: виховниці, господині, громадянки. Ці три завдання викликували жінку поза мури її родинної хати, а часто навіть і поза межі батьківщини [165, 11]”. Отже, жінка повинна бути не тільки тією, що народжує, а й тією, що виховує, мислить і дбає про національну ідею. Погляди Н. Кобринської вплинули на формування світогляду Лесі Українки та О. Кобилянської, остання не раз друкувалася в “Жіночому альманасі”.

О. Мазуркевич у праці “Нариси з історії методики української літератури” (К., 1961) схвально оцінює діяльність Х. Алчевської, яка “в 1862 році відкрила в Харкові безплатну жіночу недільну школу демократичного спрямування, якою керувала 50 років [105, 102]”. Дослідник зазначає [105, 106–107], що під час занять у цьому закладі порушувалися питання жіночої долі на прикладі творів О. Островського “Гроза” та Т. Шевченка “Катерина”. Пізніше С. Павличко напише: “І чоловіки, і жінки бачили, проживали, осмислювали й відображали у свідомий та несвідомий спосіб конфлікт між статями, який існував у суспільстві. Дискурс культури глибоко позначений цим конфліктом і різноманітними реакціями на нього [143, 75]”. І, справді, жінки ХІХ – початку ХХ століття у Росії не мали жодних прав, лише обов’язки. Освіта серед жіноцтва передбачала вивчення Біблії, музики, вишивки, гаптування тощо. В Україні ж основу суспільного виробництва становив статевий поділ праці. Однак освіта теж часто залишалась поза сферою діяльності жінок. Професійні знання мали право отримувати



переважно чоловіки. Отже, з народженням дитини за її статтю передбачалось її майбутнє. Громада керувалася думкою, що чоловік має домінувати у стосунках.

Проте у передмові до альманаху Н. Кобринська відповідає на те критикам руху: “Видаючи “Жіночий альманах” з самих жіночих праць, ми не гадаємо відчужуватися від мужчин на полі загальних стремлінь (підкреслення наше. – Л. М.) і ізолювати жіноче питання від інших суспільних задач [82, 286]”. На відміну від ідеології феміністичних рухів сусідніх держав, своє “визволення” учасники товариства вбачали в освіті та праці. Український модернізм призвів до того, що фемінізм письменників “зруйнував святенництво й зазирнув туди, куди народник дивитися боїться [143, 78]”. У класичній літературі на тлі загальної проблематики народницьких ідей з’явилися “заборонені” теми: сексуальності, жіночого інтелекту, сили, сенсу дітонародження, позиція щодо абортів тощо. Завдяки теоретикам українського жіночого руху – Н. Кобринській, Х. Алчевській, С. Русовій, О. Кобилянській, М. Рудницькій – було сформульовано концепцію, що утвердилася під назвою **“прагматичний (практичний) фемінізм”**, який поповнив загальновідомі течії світової феміністичної філософії. На відміну від загальноєвропейського, український феміністичний рух зосереджувався не на правах жінок, а на їхніх обов’язках щодо держави. Як стверджувала О. Теліга у статті “Якими нас прагнете?” (1991), “українська жінка хоче бути союзником чоловіків у боротьбі за життя, а головне – за націю [184, 36]”. Це означає, що український фемінізм черпав сили з національної ідеї, був практичним за своєю суттю. С. Русова у праці “Наші визначні жінки” (Канада, 1945) теж зазначає, що “українка стає громадянкою, що свідомо ставиться до справедливого і несправедливого ладу народного життя; вона стає енергійним борцем за кращу долю свого народу [165, 11]”. Саме в Україні жінки усвідомили основну мету руху – утвердити паритетні стосунки у родині, країні та всьому світі заради відродження історичної спадщини та відтворення духовних цінностей народу.

Досить природно, що феміністичні погляди засновники руху намагалися зобразити у художній літературі. Друкуючи свої твори, письменниці надавали своїм героям нових рис індивідуальності. Саме у літературі знайдемо боротьбу протилежних думок і поглядів на гендерні стереотипи у суспільстві. Н. Кобринська писала: “Ми поклали свою мету впливати на розвій жіночого духу через літературу, бо література була все вірним образом ясних і темних (тобто тих, що не торкалося перо народника – пояснення наше. – Л. М.) сторін суспільного ладу, його потреб і недостатків [83, 298]”. Засновниця руху добре розуміла важливість завдань письменника, який своїми творами міг впливати на широке коло читачів. Адже жінка могла отримати інформацію, читаючи художні тексти. Це і описала Н. Кобринська: “Я через літературу дійшла до розуміння положення жінки в суспільстві – тож хотіла і других повести на ту дорогу [81, 322]”. На що І. Франко зауважує: “Скажемо тільки згори, що симпатизуємо її поглядам і з тою діяльністю, яку вона розвиває для їх осущення [218, 203]”, – і визнає, що “такого <...> видання, котре при тім має таку поважну ціль і такі щирі наміри, у нас, мабуть, іще не було [218, 204]”. Отже, література визначається як значний засіб впливу на гендерну культуру особистості.

У радянській Україні фемінізм з усіма проявами національного і волелюбного вважався ворожим явищем. Жінку почали розглядати як прислужницю тоталітарного ладу: вона мала служити партії, комуністичній ідеології. Проголошувалося рівноправ'я між статями, зокрема йшлося про участь жінок у всіх видах робіт. Так з'являються образи трактористок, багатостатниць, п'ятисотенниць, шахтарок, доярок тощо. Наприклад, роман О. Гончара “Собор” ілюструє явище, коли жінки змушені тяжко працювати поруч з чоловіками.

Цей час не лише не приносить великих здобутків у філософії жіночого руху. Автори “Енциклопедії українознавства” (К., 1994) зауважують, що “в період між двома світовими війнами український жіночий рух мав можливості розвиватися лише поза радянськими землями. У УССР

заборонено всякі форми жіночих громад чи харитативних організацій під претекстом існуючої загальної рівності жінок з чоловіками [61, 694]”. Проте, тоді розвивалася еміграційна феміністична думка. Активні українки брали участь у міжнародних жіночих конгресах: “З Західної України – М. Донцова, О. Федорак-Шепарович, М. Рудницька, Б. Баран та інші; а з еміграції – Г. Чикаленко-Келлер, С. Русова, О. Залізник, Х. Кононенко, О. Токаржевська, М. Липовецька, О. Галаган та інші [61, 695]”, – зазначають автори вищеназваної праці. Закордонні жіночі організації діяли у Відні, Польщі, Німеччині (Берлін), Празі, Америці (Нью-Йорк), Канаді (Вінніпег), Аргентині й Бразилії. Створені товариства мали на меті “плекати національні традиції в суспільному житті й побуті еміграції, інформувати чуже оточення про українські справи та організувати допомогу українцям на батьківщині. Особливо в останній ділянці жіночі організації заокеанської еміграції виконували поважну працю [61, 695]”, – стверджують укладачі енциклопедії.

Еміграційна думка стала складовою вітчизняної феміністичної ідеології. Активно відстоюючи національну ідею, українки часто були змушені покинути рідну Батьківщину, але продовжували працювати над гендерними проблемами. С. Русова, авторка праці “Наші визначні жінки” (Канада, 1945), дала оцінку представницям жіночого руху попереднього періоду, окресливши літературні портрети У. Кравченко, Марка Вовчка, Г. Барвінок, Дніпрової Чайки, Грицька Григоренка, Х. Алчевської, Лесі Українки, О. Кобилянської, М. Загірньої, О. Єфименко, Л. Яновської, О. Кисілевської. Х. Алчевська: “Можна сказати, що <...> жінка внесла в загальний культурний наш поступ багато чогось своєрідного, належного до особливостей жіночої психології [165, 11]”. Цінними, на нашу думку, є праці І. Книш “Іван Франко та рівноправність жінки” (Вінніпег, 1956) та “Смолоскип у темряві: Наталія Кобринська й український жіночий рух” (Вінніпег, 1957). О.Кисілевська у передмові до другої зазначеної вище літературознавчої роботи зауважила: “Заслуга І. Книш у тому, що зуміла вона в може останній мент – зібрати й зложити в цікаву й цінну цілість те, що

повинно бути знане й вшановане <...> поколіннями українського жіноцтва так на еміграції, як <...> і на рідних українських землях [79, 8]”. Крім того, феміністичні проблеми порушувалися не лише у творах представниць руху, а й у написаному чоловіками. М. Павлик, перебуваючи у Польщі в еміграції, видає оповідання “Ребенщуківа Тетяна” (Відень). 1878 року автор був засуджений на шість місяців тюремного ув’язнення за порушення народної моралі й ідею про штучність стосунків у родині, заснованій на релігійних законах. С. Павличко зазначає: “Йому інкримінували спробу скасувати закони подружжя й принизити його як інституцію, освячену церквою [143, 79–80]”. У тексті “Ребенщуківої Тетяни” знаходимо слова: “Найкраще собі живуть тільки тоти, що сидять на віру, без сьлюбу [136, 44]”. М. Павлик підтримує феміністичний рух, визнає право жінок на вільний вибір. Крім того, письменник засуджує фізичне насильство чоловіка над дружиною. Отже, еміграційне літературознавство та художні тексти гендерної тематики суттєво вплинули на становлення феміністичної думки в Україні.

У цей час відбувається цікаве, на нашу думку, явище у літературі. С. Павличко пише: “Багато хто з жінок рішуче відмовляється від стереотипів закритості і починає говорити правду про людське “я”, про себе, про свою, тобто українську культуру, побачену не крізь призму умоглядної історичної схеми, а крізь призму свого особистого життєвого, навіть інтимного досвіду [137, 183]”. Це неоднозначно сприймається літературознавцями. Відбуваються дискусії у наукових колах про фемінізм в Україні не на користь цієї філософії. С. Павличко заперечує критикам цієї ідеології: “Якщо передумовою фемінізму є наявність пригноблення, то фемінізм в сучасній Україні має численні підстави для свого існування [147, 171]”. Крім того, автор численних праць з фемінізму поділяє думку С. де Бовуар про те, що література часто висвітлювала жінку з погляду чоловіка. С. Павличко, критикуючи гендерні стереотипи доби, забуває, що письменниці теж є носіями переважно традиційної ідентичності, а тому, безперечно, вплинули на творення власного образу у художніх творах. Літературознавець,

звертаючись до проблем жінок, уникає об'єктивної оцінки дійсності, коли обидві статі становлять органічну та психологічну єдність і водночас мають проблеми, пов'язані зі стереотипним мисленням.

Розквіт українського неофемінізму асоціюють з літературною та критичною діяльністю С. Паличко, Н. Зборовської, В. Агеєвої, Т. Гундорової, О. Забужко, І. Роздобудько та інших. Їхні опоненти часто прилюдно заявляли про безперспективність цього руху, про обмеженість теоретичної бази і, врешті-решт, про те, що це абсолютно не потрібно для українського суспільства.

Отже, феміністична думка в Україні розвивалася у контексті історичних зрушень та змін у суспільній свідомості. Відповідно до ідеологічної сутності найвідоміших течій фемінізму сформувалися філософські концепти, які лягли в основу літературознавчих досліджень.

З феміністичним рухом пов'язані дослідження в гуманітаристиці. Їх проводять не лише у літературознавстві, а й у філософії та психології. Нині гендерні студії стали досить актуальними і призвели як до наукових здобутків, так і до виникнення багатьох питань та протиріч.

Передовсім, слово “гендер”, за визначенням психологів Т. Говорун та О. Кікінеджи, містить розуміння “статі як соціальної категорії на відміну від біологічної статі. Це соціальний конструкт, який охоплює соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступ до влади, сімейні ролі та репродуктивну поведінку. Стосується він не анатомо-фізіологічних властивостей, за якими різняться чоловіки і жінки, а соціально-сформованих рис, притаманних “жіночності” та “мужності” [32, 302]”. Подібне тлумачення цього терміна знаходимо у російського науковця А. Чекаліної, яка пише: “Гендер – соціально-психологічна стать людини, єдність її психологічних характеристик і особливостей соціальної поведінки, які виявляються під час спілкування та взаємодії [220, 12]”. Літературознавчий словник подає таке значення поняття: “Гендер – це термін ідентичності та відмінності в річищі постмодерністської критики. <...>

Прихильники гендерного підходу стверджують, що не обов'язково прямо пов'язувати буття жінки з принципом фемінності, а буття чоловіка – з маскулінністю. <...> Поняття розглядається як опозиційне до терміну “стать”. Відтак заперечувався біологічний чинник, традиційні уявлення про чоловічу та жіночу ідентичність. Відображена у літературному творі сексуально-гендерна система постає водночас соціокультурним явищем, семіотичним дискурсом, своєрідною репрезентативною подією, що визначає рівень значущості індивідів у громадському житті [104, 150–151]”. Виходячи з цих визначень гендеру, можемо стверджувати, що освітні заклади як інститути соціалізації особистості мають враховувати гендерну культуру як один із провідних чинників формування ідентичності сучасного школяра.

Сучасне літературознавство позначене впливом різних наук: філософії, психології, соціології, етнопедагогіки тощо. Тому природно, що поява гендерних досліджень у соціології та психології призвела до виникнення відповідних питань у художньому тексті та критиці. У літературознавстві ХХ ст. вітчизняні дослідження цього типу з'явилися лише наприкінці століття, оскільки у часи радянської України питання жіночої пригнобленості не порушувалося. Лише з 1990 року почав діяти неформальний феміністичний літературознавчо-суспільний рух. Біля витоків цього руху стояли три жінки: В. Агеєва, С. Павличко і Т. Гундорова. Вони перейнялися проблемами сучасної жінки, висвітлюючи їх на сторінках наукових та літературних праць.

В. Агеєва пише: “Стереотипи жіночого виховання входять у суперечність з вимогами сучасного <...> суспільства. Орієнтація на досягнення успіхів вимагає від жінки компетентності, самостійності, наступальності, почуття рівності з колегами, навіть вміння ризикувати. Натомість традиційне виховання, яке до сьогодні має безліч прихильників, нав'язує жінці поступливість, готовність задовольнятися другими ролями [2, 14]”. Проте і для хлопців усталені в суспільстві стереотипи гендерної поведінки можуть виявитися занадто вимогливими. Юнак, який не відповідає цим вимогам, не може бути лідером, – приречений на насмішки та

зауваження, і не зможе себе реалізувати повною мірою. Тому досить важливо змінити саму систему виховання, щоб подолати протиріччя між статями.

Ряд досліджень у галузі феміністичної критики зробила С. Павличко. Науковець по-новому поглянула на класичну літературу, а її “Дискурс модернізму в українській літературі” (К., 1999) став полем для нових цікавих дискусій. Знаходимо у праці “Літературознавчі методології як проблема” М. Наєнка: “Є в Соломії Павличко міркування, що наука не може бути патріотичною чи не патріотичною; чи вона може бути або наукою, або не наукою. Методологічні міркування на цю тему могли б бути продовжені в такий спосіб: якщо літературознавство – наука, то воно не може бути “чоловічим” чи “жіночим”. Адже, скажімо хімія, біологія чи математика не бувають “чоловічою” і “жіночою”. Літературознавство так само: воно – безстатеве, бо сама література, яка його породила, є безстатевою [125, 45]”. Ми не погоджуємося з думкою М. Наєнка, адже критичні матеріали і сам художній твір містять частину гендерної ідентичності автора. “Дискурс модернізму в українській літературі” С. Павличко – це своєрідний синтез творчості українських письменників, продиктований новою творчою манерою та сучасними потребами суспільства. Поглибленим продовженням зазначеної вище праці стала “Теорія літератури” (К., 2002), у якій проаналізовано конфлікт між статями, проблеми особистісних стосунків, висвітлені на сторінках літератури зламу віків. Найбільшу роль у становленні феміністичної ідеології в Україні визначила праця С. Павличко, що вийшла під назвою “Фемінізм” (К., 2002). У ній авторка не лише розкриває жіночі проблеми, а й соціально та психологічно вмотивовує їх. Вона активно бореться за рівноправ'я у всіх сферах життєдіяльності статей. С. Павличко не сприймає ні своєї другорядності, ні будь-чиєї. Однак вона та її послідовниці вважають, що література має бути перечитана з погляду гендеру однобоко – засудити дискримінацію жіноцтва, виявити негативні риси чоловіків та заперечити можливість паритетних стосунків між статями. На нашу думку, слід літературний процес висвітлювати з точки зору гендеру як гармонійної

єдності маскулінного та фемінного у суспільстві. Досить природно, що неофеміністки, вникаючи в дискурс української літератури, в першу чергу беруть для критичного аналізу творчість фундаментаріїв українського фемінізму – Лесі Українки та О. Кобилянської. Літературознавець В. Агєєва – послідовниця С. Павличко – пише монографію “Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації” (К., 2001). Дослідниця, розкриваючи модерний дискурс творів Лесі Українки, подає критичний погляд на значення праць жінок, що у своїй творчості звертались до проблем статей.

Першим психоаналітичним дослідженням художньої творчості та інтелектуальної концепції О. Кобилянської на тлі європейського феміністичного руху стала монографія Т. Гундорової “*Femina melancholica*. Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської” (К., 2002). Авторка аналізує аполлонівський тип “нової жінки”, колізії високої культури і гендерну утопію, яка презентує у творах письменниці фемінізм, націоналізм і модернізм. Т. Гундорова поєднує філософію Ф. Ніцше, психологію З.Фрейда, біографію О. Кобилянської у контексті творчості письменниці. У зазначеній монографії розкриті індивідуальні стосунки між О. Кобилянською, Лесею Українкою та Х. Алчевською, проведено паралелі між фактами їхньої біографії та творчої манери письма.

Науковець Н. Зборовська спробувала пояснити взаємозв'язки підсвідомого і свідомого в сутності становлення особистості письменника у праці “Психоаналіз і літературознавство” (К., 2003), зокрема дослідила феміністичну реконструкцію і психоаналіз, окреслила шляхи становлення психоаналітичного українського літературознавства. Її інше наукове дослідження “Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури” (К., 2006) вперше поєднало символічну теорію класичного психоаналізу, що приховує у собі код національної державності, з практикою новітньої української літератури. У праці проаналізовано “материнський” та “батьківський” коди художнього слова, цінними є



висновки щодо жіночого та чоловічого внутрішнього театру особистості, осмислення феміністичної думки на Україні.

У період кінця ХХ – початку ХХІ століть виходить у світ повість О. Забужко “Польові дослідження з українського сексу” (К., 1996), у якій авторка не приховує того факту, що оповідає про події з власного життя. Твір став кульмінаційним моментом у прихованій “війні статей” на літературних сторінках. У повісті йдеться про взаємини між письменницею та художником. Авторка заперечує стереотипи, однак прагне знаходитись поруч із особою протилежної статі, наділеною маскулініними рисами ідентичності. Важливо зазначити, що критика неоднозначно сприйняла появу цього твору, зокрема поряд з позитивними відгуками (В. Агєвої, Н. Зборовської, О. Поліщук та ін.), звучали й негативні (Ж. Дусової та ін.). Творчість О. Забужко порушує проблеми гендерного характеру<sup>1</sup>: невміння чоловіків погоджуватися із жінками, обирати компромісні варіанти; проблему соціальної стереотипної свідомості (“Казка про калинову сопілку”); екзистенційний світ жінки-письменниці (“Автобіографія”); проблему абортів та його наслідків (“Сестро, сестро”); взаємин у родині, рівнів міжособистісних стосунків обох статей тощо.

Цікавим стане гендерне прочитання творів, написаних чоловіками<sup>2</sup>, адже їхні тексти теж містять особливості маскулінного світосприйняття. Доцільним буде розмежування основних аспектів феміністичного прочитання художньої літератури з гендерною критикою. Узагальнимо міркування у рис. 1.1.

Отже, історико-психологічний аспект теоретичної бази пропонованої методики застосування гендерної критики в школі містить такі ідеї філософії зарубіжної та вітчизняної феміністики:

---

<sup>1</sup> Див. Дибка Л. Творчість Оксани Забужко у контексті гендерної освіти / Л. Дибка // Сучасний погляд на літературу : [збірник наукових праць] ; за ред. В. Погребенника та ін. – [10 випуск]. – К. : ІВЦ Держкомстату України. – 2006. – С. 152–162.

<sup>2</sup> Див. Мозгова Л. Криза родинних стосунків як гендерна опозиція у романі В. Слапчука “Дикі квіти” / Л. Мозгова // Сучасний погляд на літературу : [збірник наукових праць] ; за ред. В. Погребенника та ін. – [11 випуск]. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2007. – С.132–141.

1. Впровадити ідеї соціальної справедливості (ліберальний фемінізм).
2. Вплинути на рівень гендерної ідентичності кожної людини (психоаналітичний фемінізм).
3. Змінити суспільні механізми шляхом надання переваги партнерським взаєминам між статями (психоаналітичний фемінізм).
4. Визначити пріоритетним метод психоаналізу, який має збагнути психологічну зумовленість відмінностей між статями.
5. Урахувати екзистенцію особистості при аналізі гендерних проблем суспільства, порушених у художньому творі (екзистенціальний фемінізм).
6. Визнати паритетність обох статей у боротьбі за національну ідею, відродження культурних цінностей українського народу (прагматичний фемінізм).

Теоретико-літературними засадами пропонованої системи гендерної освіти є:

1. Гендерні дослідження ґрунтуються передусім на засадах суперечностей: “маскулінності” й “фемінності”; “народності” й “модерності”; “стереотипів” й “нововведень”.
2. Інтерпретація творів у зазначеному аспекті проводиться із урахуванням психології статей, соціальних закономірностей, народної традиції.
3. Вивчення художнього твору здійснюється у таких напрямках:
  - відшукування у структурі тексту стереотипів гендерного мислення;
  - аналіз процесу читання, проблеми сприймання й інтерпретації твору жінкою-читачем і чоловіком-читачем;
  - розгляд психології жінки-письменниці й чоловіка-письменника: художня структура твору; зовнішньо-проблемний зміст; майстерність характеротворення; відображення у тексті внутрішніх суперечностей авторської екзистенції як носія гендерної ідентичності; власне мовний рівень;

- психоаналітичні гендерні підходи до інтерпретації художнього тексту, літературного напрямку, якому він належить.

- акцентується увага на вивченні біографії автора, її впливі на твір тощо.

4. Враховуємо закономірності історичного розвитку літератури й соціального контексту.

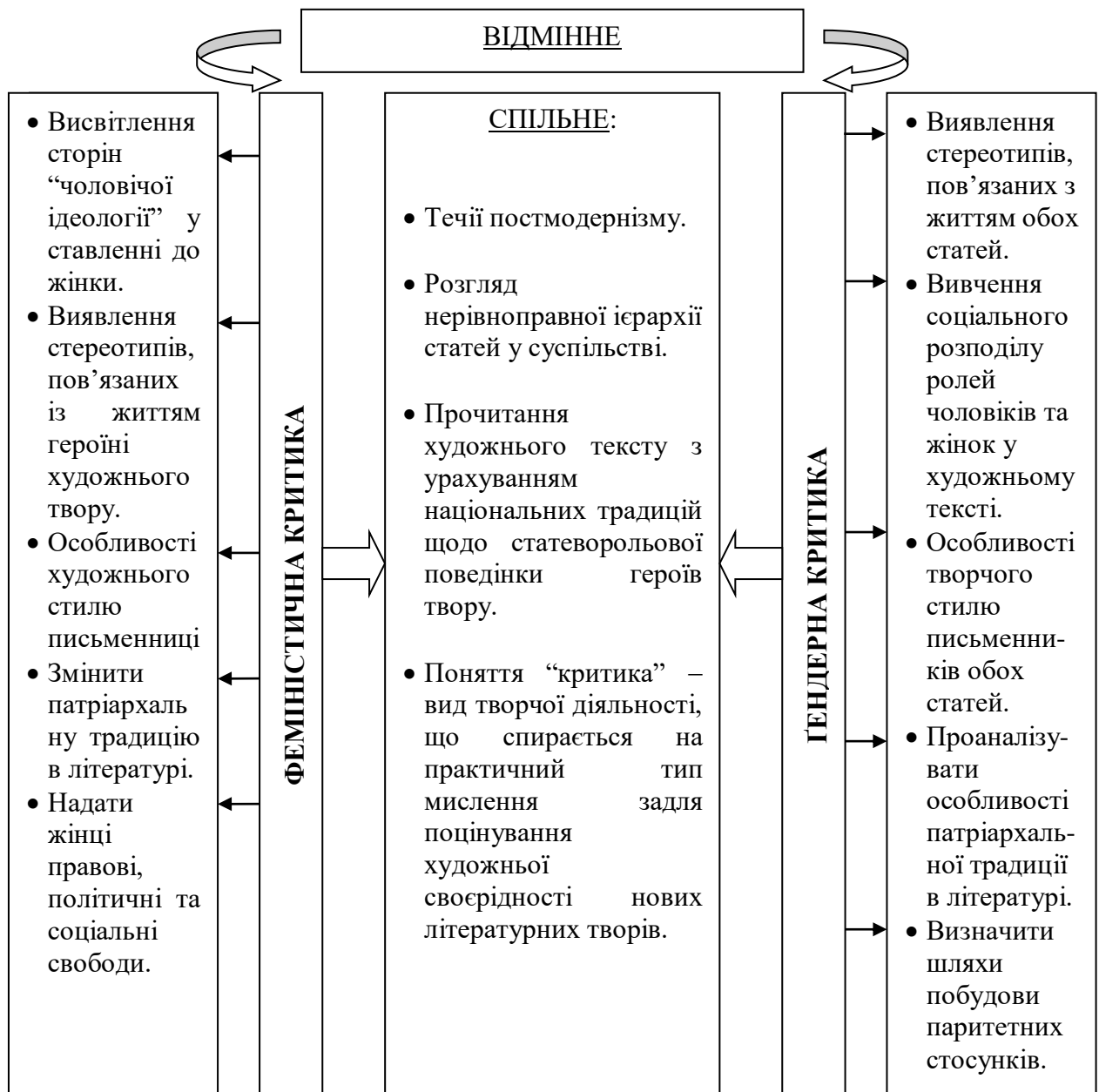


Рис. 1.1. Спільне та відмінне між феміністичною та гендерною критиками

Застосування гендерної критики під час аналізу художнього твору містить очевидні переваги над феміністичною методологією, зокрема: здійснюється порівняльний аналіз жіночого та чоловічого стилів письма; розглядається різнобічна гендерна проблематика творів; виявляються

стереотипні оцінки, що стосуються і чоловіків, і жінок; формування ідеалу статевої поведінки юнаків та юнок відбувається на кращих зразках художніх творів; виховання гендерної культури старшокласників здійснюється на паритетних засадах.

Вивчення літератури у зазначеному аспекті є не лише оригінальним, а й необхідним у процесі формування особистості школяра, здатного самостверджуватися у суспільстві та впливати на загальну культуру соціуму.

## 1.2. Гендерні етнопедагогічні засади літературної освіти учнів

Культурна спадщина нашого народу становить значну етнопсихологічну та історичну вартість. Для того, щоб учні усвідомили себе повноцінними творцями суспільних цінностей, варто, на думку С. Нікітчиної, “аби вони за час навчання, виховання в сім’ї, школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко пройнялися його національним духом, способом мислення і буття [131, 7]”. Науковці, визначаючи ступінь культури народу, звертали передусім увагу на систему родинних та статевих стосунків як джерело пізнання свідомості нації. М. Стельмахович пише: “Питання “чоловік-жінка” в народній педагогіці не тільки актуальне, а й найскладніше і найважче як у соціальному, так і в психологічному аспектах [178, 114]”. Крім того, проблема статей стає провідною в особистісному просторі учня старшої школи. Тому гендерне навчання та виховання у дусі народної традиції стане актуальним у цьому віці. Пізнання національного у собі дозволить розкрити екзистенційні можливості учнів у самоактуалізації. Методист Є. Пасічник відзначав важливість єдності літератури з народознавством та етнопедагогікою, адже “художні твори сприяють самовихованню, допомагають усвідомити своє місце у суспільстві [150, 20]”. За допомогою гендерної інтерпретації художнього твору, на нашу думку,

доцільно звертатися до джерел народної культури, заснованої на давній традиції<sup>3</sup>.

Літературознавець Н. Зборовська у статті “Фемінний характер української ментальності [213, 146–150]” констатує, що наша нація визначається як фемінна у світовому просторі. Цей погляд підтримує О. Забужко у праці “Шевченків міф України” (К., 1997). Вона, досліджуючи підтекст “Кобзаря”, пише: “В теперішньому Україні архетипальна жінка – це “покритка”, архетипальний чоловік – “москаль” [65, 143]”. Хоча теорії дослідниці бракує осмислення значення персонажів творів козацько-гайдамацької тематики. Для України, на нашу думку, більш властивий архетипний образ козака-захисника, наділеного маскулінними рисами, який визволяє “покритку” з-під гніту поневолювачів. Росія, на погляд О. Забужко, є носієм маскулінних, завойовницьких властивостей, тоді як наша держава – беззахисна, згвалтована, поступлива, тобто – фемінна. Психологи Т. Говорун та О. Кікінеджи, вивчаючи це питання, стверджують, що “маскулінність країни тлумачиться як домінуюча орієнтація чоловіків і жінок на агресивну, жорстоку поведінку, сфокусовану на досягнення успіху, а фемінність – як пошанування ними поступливої, дружньої поведінки, що забезпечує якість життя для кожного незалежно від статі індивіда. <...> “Чоловічі” культури передусім орієнтовані на матеріальний успіх і прогрес, на важливість заробітку і грошей, статеву поляризацію сімейних і соціальних ролей. <...> У “жіночих” культурах домінує турбота про інших, збереження теплих людських стосунків, скромність і комфорт побуту, способу життя. Їм імпонує взаємозамінність сімейних ролей статей, побудова стосунків на засадах ніжності, емоційної близькості [32, 117–118]”. Аналізуючи вітчизняну культурну традицію, Т. Говорун та О. Кікінеджи визначають, що “українців з-поміж інших народів вирізняла егалітарність міжстатевих стосунків [32,

---

<sup>3</sup> Див. Мозгова Л. Етнопедагогічні засади виховання гендерної культури учнів на уроках української літератури / Л. Мозгова // Теоретична і дидактична філологія : [збірник наукових праць]. – [6 випуск]. – К. : СДК, 2009. – С. 236–244.

127]”, тобто створення умов для самореалізації особистості у всіх соціальних сферах незалежно від статі. Цікавим стане гендерне дослідження художнього тексту, що розкриває культуру іншого народу<sup>4</sup>. Наприклад, драма Лесі Українки “Бояриня” містить значне джерело для такої інтерпретації. Розглянемо національне як елемент підсвідомого у гендерному аспекті.

Народна традиція, безумовно, зробила свій відбиток на розмежуванні жінки та чоловіка у соціумі. Насамперед це пов’язано з їхньою трудовою діяльністю. Тому, на нашу думку, важливим є розгляд проблеми стосунків між чоловіком та жінкою в українській етнопедагогіці. І. Франко осмислював стан гендерної культури нашої нації: “Ступінь освіти і цивілізації кожного народу мож означити з того, як той народ відноситься до женщин в житті і в пісні [216, 153]”. Відомо, що українці шанобливо ставилися до жінок, прислуховувалися до їхньої думки. І. Огієнко у праці “Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу” (К., 1918) пише: “Мушу зазначити, що українська культура завше означалась великою, справжньою демократичністю [135, 125]”. Розглянемо основні положення етнопедагогіки щодо проблеми гендеру. Рівень стосунків між протилежними статями виникав не з внутрішніх проблем окремої особистості, а з інтересів суспільства. Тому соціальні інтереси переважали над особистісними. Знаходимо у І. Франка: “Що вже й говорити про сумну долю тих дівчат, котрі дали волю нерозважливій любові; їх ждала ганьба перед цілою громадою [217, 218]”. Але й хлопця, який брав участь у звабленні, не чекала гарна доля: люди зневажали його, а дівчата уникали зустрічі з ним. Порівняємо образ Степана Радченка з твору В. Підмогильного “Місто” з образом головного героя О. Уайльда “Портрет Доріана Грея”, акцентуємо увагу на їхньому легковажному ставленні до жінок та наслідкам їхніх учинків.

---

<sup>4</sup> Див. Мозгова Л. А. Шкільне гендерне прочитання п’єси Шолом-Алейхема “Челядь” / Л. Мозгова // Матеріали обласної науково-практичної конференції “Красназнавство як феномен історичного розвитку та державотворення України”, присвяченої 150-й річниці від дня народження Шолом-Алейхема : матеріали обласної науково-практичної конференції (Бориспіль, 26 березня 2009 р.) / [уклад. Черноиван Т. А., Мозгова Л. А.]. – Бориспіль: ПП “Люксар”, 2009. – С. 30–35.

Народний ідеал жінки та чоловіка становив основу гендерної поведінки в громаді. Невідповідність йому у вчинках, порушення моральних норм засуджувалися. Наприклад, ставлення Гвинтовки до своєї дружини-польської княгині з твору П. Куліша “Чорна рада”. Письменник засуджує відсутність поваги до жінки, незалежно від того, до якої національності вона належить. І. Франко відзначає: “Від давніх давен всі учені люди, котрі пильно придивлялися до життя руського (тобто українського – уточнення наше. – Л.М.) народу, признавали, що русини обходяться з своїми жінками далеко лагідніше <...>, аніж їх сусіди [217, 210]”. З’ясуємо, які риси особистості жіночої та чоловічої статі вважалися ідеальними та становили основу гендерної культури нашої нації.

Перш за все, стосунки чоловіка і жінки мали призвести до такої соціальної необхідності, як шлюб. “За звичаєвим правом <...> в Україні людину вважали за самостійну тільки після одруження: неодружений мужчина, якого б віку він не був, вважався парубком. Одружена людина завжди користувалася більшим авторитетом у громаді, ніж старий парубок чи дівчина. Несхвально ставились до людей, які вчасно не створили сім’ю [203, 204]”. Шлюб, в українській етнопедагогіці, – це союз чоловіка й жінки з метою створення сім’ї. М. Стельмахович вважає, що “суспільна суть шлюбу визначається панівними суспільними відносинами [178, 100]”. Педагоги повинні враховувати особливості статі при підготовці молоді до сімейного життя. В. Сухомлинський<sup>5</sup> пише: “Юнакові ми вселяємо думку <...>, що ставлення до жінки – найтонша міра совісті <...>. Без виховання в дівчат серйозного, мудрого погляду на кохання школа була б байдужою установою. Ми, педагоги, повинні особливо піклуватися про захист дівчат, про захист їхнього жіночого щастя... [183, 189–190]”. Підліткам слід прищеплювати повагу до представників протилежної статі, особливо до жіночої, щоб юнак

---

<sup>5</sup> Див. Мозгова Л. А. Діалог із В. О. Сухомлинським в аспекті формування гендерної культури учня старшої школи / Л. Мозгова // Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатного українського дидакта В. О. Сухомлинського : матеріали регіональної науково-практичної конференції (Бориспіль, 23 вересня 2008р.) / [уклад. Черноиван Т. А., Мозгова Л. А.]. – Бориспіль : ПП “Люксар”, 2008. – С. 6–11.

бачив у ній дівчину, подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише біологічну статть. Ілюстративним у цьому аспекті є повість І. Франка “Перехресні стежки”, що порушує актуальну на сьогодні проблему насильства над жінкою у сім’ї.

Одруження, в ідеальному розумінні, мало бути не насильним, а шлюб з якогось розрахунку вважався аморальним. У народі говорили: “Не з багатством жить, а з людиною [178, 100]”. І. Франко відзначає: “Гарячий і живий протест проти силування свідчить іменно о тім, що у наших дівчат дуже живе й сильне почуття свободи власної волі. Що вони не уважають, так як великоруські жінчини, своїм першим обов’язком – у всім покорятися мужчинам і у всім відречися власної волі [217, 214]”. Подібне явище проілюстровано у повісті Г. Квітки-Основ’яненка “Маруся”. Нерідко під час сватання батьки зверталися до дівчини із запитанням, чи подобається їй наречений? Символічним було піднесення юнакові гарбуза, що свідчило відмову в одруженні. Наприклад, цей звичай містять твори Г. Квітки-Основ’яненка “Сватання на Гончарівці”, “Конотопська відьма”. О. Дорошкевич у праці “Підручник історії української літератури” (К., 1929) зазначав: “В українській родині різних суспільних клас, де жінка здебільшого не була пригніченою, позбавленою волі, форма вільного шлюбу, з власного бажання молодиків, раз-у-раз також була поширена [53, 31]”. Шлюбні звичаї були яскраво відображені в пісенній творчості народу.

Національна лексика увібрала бажання українського народу бачити рівноправність партнерів у шлюбі. І. Огієнко у праці “Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу” (К., 1918) зауважує: “В самій мові одбився дух нашого народу, по коренях слів можна довідуватись і про культуру нашу. Давнє слово наше “дружина” яскраво показує те, що вона друг своєму чоловікові, тоді як загально-слов’янське “жена” значить тільки “рождающая”. Або наш вираз: ми кажемо “одружитися з нею” або “оженитися з нею”: тут жінка зразу стає рівноправно поруч з чоловіком; цей вираз “оженитися з нею” далеко культурніший од



московського: “жениться на ней” [135, 22]”. Отже, ідеалом укладання шлюбу був зв’язок чоловіка та жінки, заснований на паритетних засадах. Крім того, враховувалась егалітарність партнерів за соціальним станом. “Існував принцип ендогамії, тобто обранця шукали рівного за походженням і багатством. Це робилося для того, щоб у майбутній сім’ї чоловік та жінка були рівноправними і ніхто не мав підстав для докору [203, 205]”, причому “придане жінки було виключно у її приватному володінні [203, 216]”. Народ розумів, що нація стане міцною за умови, що кожна сім’я буде заснована на гармонії, позбавлена можливих суперечок щодо соціального становища представника будь-якої статі до одруження. Подібний мотив знаходимо у повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”: соціальна нерівність врешті-решт призводить до конфліктів.

Досить часто шлюб не був ідеальним. Особливо дошкульно висміювали одруження старого діда та молодиці, бо “вікова різниця між нареченими мала бути невеликою [203, 205]”. І. Франко пише: “<...> не раз дівчина волить смерть собі заподіяти, ніж по силуванім шлюбі жити з немилим їй чоловіком [217, 214]”. Це відбилося в різних фольклорних жанрах. У народній пісні звучать такі слова:

Біда за бідною, жура за журою.  
 Дала мене мати заміж молодую.  
 За лісом не бачу, за вітром не чую,  
 А за лихим мужем дома не ночую [128, 122].

Інколи батьки самі вирішували, за кого віддавати дочку, одружуючи її з немилим. У народі з’явилися пісні, які засуджували подібне ставлення до нареченої. Знаходимо такі слова у пісні “В кінці греблі шумлять верби”:

Не я його полюбила –  
 Полюбила мати.  
 Заставила мене мати  
 Рушники в’язати [127, 135].

Проте в багатьох піснях народна педагогіка утверджує віру в неминучу перемогу кохання як основи родинного щасливого життя, а з ним і здорового виховного осередку. Знаходимо у С. Макарчука: “При виборі пари для одруження віддавалася перевага взаємному коханню [59, 327]”. Це свідчить про бажання українців створювати родини на гармонійних та демократичних засадах. Зокрема, це проілюстровано на прикладі взаємин Петра Шраменка та Лесі з твору П. Куліша “Чорна рада”.

Народна педагогіка розглядає шлюбні відносини насамперед в аспекті блага дітей. Ідеалом української народної педагогіки здавна стала така сім'я, де взаємини складаються на основі рівноправності чоловіка і жінки, на засадах взаємного кохання і поваги, духовної спільності, трудового співробітництва та взаємодопомоги у вихованні дітей. “Чоловік у домі – голова, а жінка – душа [178, 114]”, – так говорить український народ. Навіть такі, на перший погляд негативні, афоризми, як “Муж і жона – одна сатана”, “З бабою і дідько справу програв”, “Де чорт не зможе, там баба pomoже” [178, 114], по суті виражають захоплення жінкою. Зокрема, подібний мотив зустрічаємо в українській казці “Мудра дівчина”.

Український народ особливо дбав про збереження шлюбних обіцянок, даних у церкві при вінчанні. Сучасні дослідники культури і побуту населення України доводять, що “сільська громада по-своєму виховувала жінок, які порушували шлюбну вірність. Їх привселюдно ганьбили, прив'язували до куни – спеціальної залізної скоби, вмурованої у притвору церкви [97, 159]”. Не схвалював народ нечесну поведінку одруженого чоловіка. Знаходимо у драмі І. Франка “Украдене щастя” мотив засудження громадою нечесної поведінки заміжньої жінки та її звабника. Обидва втрачають повагу селян. Читаємо у С. Макарчука: “Народними звичаєво-правовими установками утверджувалися чистота і цілісність сім'ї <...>, засуджувалася подружня невірність [59, 325]”. Особливо від цього страждали діти, яким у весільному віці важко було знайти собі пару, коли батьки молодого чи молодої зганьбили свою честь. Шлюб “концентрує у собі всю сукупність соціальних

відносин, являючи досить складну єдність біологічного і соціального, матеріального і духовного, громадського і особистого [97, 175]”, – вважають сучасні дослідники.

Створення гармонійних стосунків у родині, а отже, й у суспільній свідомості, передувало виникненню народного взірця, тобто такого образу, який поєднує релігійні, моральні та поведінкові концепти українців. Психолог Р. Немов пише: “Ідеальне уявлення про найбільш бажаний об’єкт кохання – це явище історичне. Так, в Середні віки та пізніші часи, майже до середини ХІХ століття, таким ідеалом серед чоловіків був лицар, а серед жінок – ніжне, романтичне і вірне серце. З кінця ХІХ століття і до середини ХХ століття в чоловічому ідеальному образі цінувались сила, агресивність, а в жіночому – свобода поведінки, кокетство і сексуальність. З середини ХХ століття ідеалом чоловіка поступово стає діловий, енергійний, терплячий, ерудований, комунікабельний і добрий чоловік, а ідеальною жінкою – приблизно така сама особистість, яка додатково має ще такі риси характеру, як скромність та діловитість [129, 608–609]”. Українська нація протягом певного часу створила власне уявлення такого образу. “Народна педагогіка висунула той ідеал чоловіка й жінки, який заслуговує найвищої оцінки. Причому ідеал чоловіка найчастіше підноситься крізь призму мрій жінки, а ідеал жінки – з погляду чоловіка. Жінка мріє, щоб чоловік її шанував, захищав і поважав, був сильний, гарний, розумний, добрий, щирий, працьовитий, хороший господар, дбав про сім’ю, любив і виховував дітей, не пив і не гуляв [178, 116]”. Тобто радився з дружиною, цінував її внесок у розвиток господарства, допомагав виховувати дітей. Знаходимо у фольклорі: “На красивого чоловіка дивитись гарно, а з розумним жити легко”, “Хто п’яницю полюбить, той свій вік загубить”, “Я за мужа затулюсь та нікого не боюсь [178, 116]”. Чоловік прагне знайти вродливу дружину, гарну господиню, яка стане ласкавою матір’ю для дітей, працелюбною, веселою, охайною. Тобто дбатиме про родинне вогнище, підтримуватиме чоловіка, буде гостинною та прощатиме промахи.

У минулому патріархальщина обмежувала права жінки: “Жінці дорога від печі до порога [178, 118]”. А в деяких випадках її становище справді було нестерпним. Невільницьке життя жінки широко представлене в українському фольклорі XIX століття та попередніх віків. Праця й визвольна боротьба за соціальну й національну справедливість спричинили виникнення руху за рівноправне становище жінки: “Жінка чоловіку подруга, а не прислуга”, “Не по правді жиє чоловік з жоною [178, 118]”. В українському фольклорі немало складено пісень про важке становище невістки й зятя, про конфлікти й чвари між невісткою і свекрухою чи свекром тощо: “Ані на селі, ані в місті не вір невістці”, “Хліб приймацький – собацький [178, 119]”. Про нещирі взаємини невістки та свекрухи йдеться в пісні “Не рубай тополю”:

Проводжала мати

Сина у солдати.

Молоду невістку –

В поле жито жати [127, 144–145].

Мотив тополі як символу нелюбої невістки властивий і українській романтичній поезії XIX століття, зокрема творчості Т. Шевченка.

Часто дівчата після весілля ставали робочою силою у хаті чи господарстві. І. Франко осмислює таке їхнє становище: “Жінка ясно бачить, що велика часть її неволі лежить в економічній залежності від чоловіка, і для того вона стараєсь вирватися з-під тої залежності, вирватися не чим, як тільки своєю працею на волю [217, 247]”. Все, що шкодить добрим взаєминам між чоловіком і жінкою, народна педагогіка засуджує. Це стосується пияцтва, ледарства, образ, брехні, сварок, бійок і чвар, ревнощів, подружньої зради й розпусти. “Мужика не тягне додому, де його жде плач голодних дітей та докори жінки – він іде або до корчми, або шукає собі іншої розривки поза домом [217, 231]”, – пише І. Франко. Так, Кайдаш із повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я” співаєтьсся, бо не бачить ладу у власній родині і не може залагодити постійні суперечки. Народна мудрість засуджує таку поведінку: “Не заглядай на чужих жінок, бо свою загубиш”,

“Коли п’яниця в шинку скаче, то жінка вдома плаче [178, 120]”. Вкрай негативно народна педагогіка ставиться до розлучення, яке особливо боляче травмує дітей: “Жінка – не рукавиця, мінять жінку не годиться”, “Той сім’ю губить, хто чужу жінку любить [178, 120]”.

Отже, література, розвиваючи творче мислення учнів, має стати ґрунтом для отримання статевого виховання через відповідну освіту. “Основою, на якій відбувається процес моральної взаємодії в колективі, є спілкування [131, 95]”, – вважає С. Нікітчина. Засоби комунікації сприяють, на нашу думку, глибинному розумінню старшокласниками національної гендерної культури, осмисленню ними проблематики програмових творів. У Концепції літературної освіти (2002) зазначено: “Загальна мета літературної освіти – ввести учнів у світ прекрасного, прилучаючи до національного і світового мистецтва слова в його взаємозв’язках із мовою, історією, музикою, живописом, архітектурою, до духовних надбань видатних письменників; виховувати потребу в читанні, <...> високі естетичні смаки, здатність творчо сприймати прочитане [87, 59]”. Діалог учень–художній твір–етнопедагогіка стане корисним явищем у системі гендерної освіти, сприятиме розумінню та осмисленню старшокласником власного ідеалу взаємин чоловіка та жінки.

Методологічною основою моделі гендерної літературної освіти є такі етнопедагогічні засади:

1. Українська нація визначається у світовому просторі як андрогінна, схильна до егалітарної політики.
2. Наша культура становить значну етнопедагогічну вартість.
3. Рівень стосунків між протилежними статями традиційно визначається не внутрішніми проблемами окремої особистості, а інтересами суспільства. Тому соціальні інтереси переважають над особистісними.
4. Традиційний народний ідеал жінки – вродлива, гарна господиня, яка стане ласкавою матір’ю для дітей, працююча, весела, охайна тощо.

5. Ідеал чоловіка в етнології – сильний, гарний, розумний, добрий, щирий, працьовитий, хороший господар, той, що дбає про сім'ю, любить і виховує дітей, не вживає спиртного тощо.

6. Ідеал родини – дружні паритетні стосунки, засновані на щирості, повазі, любові, демократії у розподілі традиційних обов'язків.

7. Висока моральність взаємин хлопця та дівчини, сформована у культурі “цнотливості”, збереження вірності, щирості та поваги до батьків.

Отже, під час вивчення художніх творів відбуватиметься осмислення юним читачем своєї ідентичності як представника не лише певної статі, а й носія національних ментальних рис. Крім біологічного та етнічного аспектів, необхідно врахувати особливості вікової та гендерної психології у проекції на сприйняття художнього твору учнем старшої школи. Для того, щоб побудувати на уроці діалог “читач – художній текст”, вивчимо основи його сприйняття школярем певної статі. Розглянемо психолого-педагогічні особливості учня старшої школи.

### 1.3. Психологічні особливості ранньої юності: педагогічно-гендерний аспект

Процес формування гендерної ідентичності юнаків та юнок як стадія усвідомлення себе цілісною особистістю досить складний. Психолог Г. Костюк зазначає, що “людина є природною і водночас суспільною істотою. Вона посідає певне місце в системі суспільних відносин, є їх носієм (підкреслення наше. – Л. М.), виконує певні суспільні функції, вона тисячами ниток зв'язана з іншими людьми [94, 375]”. Дитина, потрапляючи в соціальне оточення, отримує вже певну базу усталених стереотипів поведінки. З першими проявами усвідомлення себе представником певної статі вона зв'язує себе з цілою низкою ознак: із одягом, із правилами поводження, з проявами почуттів (або їх заборонаю). Крім того, саме у старшому шкільному віці змінюється внутрішня позиція учнів у ставленні до школи і

учіння: “Їх починають приваблювати взаємовідносини з однолітками [27, 214]”. Провідною діяльністю старшокласників стає інтимно-особистісне спілкування, переважає статево-рольова поведінка, коли певну особистість асоціюють з усталеними стереотипними оцінками.

Невідповідність гендерним патріархальним стереотипам призводить і хлопчиків, і дівчаток однаковою мірою до психологічних травм. Феміністки вважають, що ці стереотипи применшують роль жінки у суспільстві. Проте і для хлопців усталені в суспільстві стереотипи гендерної поведінки можуть виявитися занадто вимогливими. Юнак, який не відповідає цим вимогам, не може бути лідером, – приречений на насмішки та зауваження, і не зможе себе реалізувати повною мірою. Слід звертати увагу на те, що при вихованні хлопчиків необхідно прищеплювати деякі суто жіночі (мається на увазі такі, що вважаються жіночими в українському суспільстві) риси характеру: вміння стримувати свій гнів, бажання брати безпосередню участь у житті своїх дітей, ніжність, охайність тощо. Однак варто уникати, на нашу думку, повної фемінізації чоловіків та маскулінізації жінок, адже це порушить гендерну рівновагу суспільства, призведе до зникнення народних ідеалів взаємин між статями, зруйнує інститут сім’ї, як це показано у повісті В. Слапчука “Дикі квіти”. На уроках літератури ми зможемо виховати андрогінну особистість, здатну до самоактуалізації на всіх рівнях соціальних ролей.

У великих містах нині вчитель стикається й із протилежними проблемами: під впливом масової культури дівчата орієнтуються на заперечення національної традиції в розумінні дівочості, а хлопці стають млявими, самозакоханими, зосередженими на своїй зовнішності, манірними. Тому, виховуючи дітей у шкільних закладах освіти (інші інститути соціалізації зараз не беруться до уваги, хоча їхня роль не применшується), слід враховувати вікові й індивідуальні якості характеру і типу темпераменту, уникати стереотипних зауважень. Психологи Т. Говорун, О. Кікінеджи пишуть: “Середовище, виховання, а не біологія статі відіграє провідну роль у формуванні статевої свідомості людини, в її почуванні себе

чоловіком чи жінкою [32, 17]”. Вчителям необхідно враховувати умови дотримання рівноправ'я у навчально-виховному процесі, щоб забезпечити однакові можливості самореалізації кожного учня, не зважаючи на належність до однієї чи іншої статі. Прагнути свідомого вибору себе, який кожна дитина робить, зі збереженням національних цінностей і впливу сучасної доби.

Питання гендерної складової освіти порушувалося досить давно. Вчені постійно дискутували з приводу спільного навчання хлопчиків та дівчаток, визначення поділу предметів на “жіночі” та “чоловічі” тощо. Відомі спартанські школи в Давньому Римі, що виховували загартованих юнаків; жіночі колегіуми; приходські школи та ін. Педагогіка минулого розглядала питання статі суто з біологічного погляду, не враховуючи того, що випускники таких навчальних закладів у реальному житті зіткнуться з проблемою гендерного вибору. Початок ХХ століття позначився різким інтересом до проблем статі. Знаходимо працю І. Сімонова у співавторстві з іншими вченими “Статеве питання у школі та житті” (Ленінград, 1925), яка розглядає особливості гендерного виховання учнів в умовах загальноосвітнього закладу. “Статеве питання належить до важких проблем морального виховання, до таких питань, над якими завчасно приходиться замислюватися батькам і вихователям і які, рано чи пізно, порушуються перед кожним учителем, якщо він уважно ставиться до дітей [155, 3]”, – зазначають науковці початку ХХ століття. Автори праці закликають стримувати чуттєвий розвиток школярів, адже “з тлумаченням питань статевого життя педагоги краще справляться, ніж батьки, тому що краще до цього підготовлені [155, 16]”. Гендерне виховання не відокремлюють від загального виховання, що досить важливо. Автори зазначеної праці закликають до виховання через колективні цінності, відмовляючись від особистісного фактора. Трапляється у роботі, що науковці самі собі суперечать: то закликають до “спільного виховання, коли хлопці та дівчатка будуть навчатись, сидіти разом в одній класній кімнаті, <...> щоб між ними, в якому



віці вони б не знаходилися, виникав духовний зв'язок на ґрунті спільних інтересів в роботі й заняттях, в іграх та розвагах [155, 31]”, то застерігають, що “спільне навчання досить згубне [155, 33]”. Позитивним є те, що Г. Сорохтін закликає до відвертих бесід із учнями, бо “недомовленість й уникання фізіології статевого питання людини призводить до негативних результатів [155, 92]”. Таким чином, педагогіка початку ХХ століття гендерне виховання охарактеризувала як одне із важливих питань у системі освіти школярів.

Актуальною залишається думка науковців процитованої вище праці, що “сім'я найчастіше передає свої виховні функції суспільним освітянським закладам, що пояснюється зокрема економічними умовами сучасного життя, які полягають у тому, що голова родини витрачає усі сили для отримання засобів існування, так що йому не залишається часу на виховання дітей [155, 16]”. Сучасні діти переважно виховуються не в родинному колі, а в колективі однолітків, тому завдання школи – спрямувати розвиток особистості учня на вивчення власного внутрішнього світу як гармонійної єдності гендеру та культури, інтелекту та моральності.

Особливого значення набуває потреба виховувати андрогінну особистість учня. За визначенням психологів О. Кікінеджи та Т. Говорун, “андрогінія – поєднання в індивіді водночас жіночих і чоловічих властивостей. Андрогінна особистість убирає в себе найкраще з обох статевих ролей. <...> Психологічна андрогінія виражає високі показники водночас за шкалами маскулінності та фемінності. Вона пов'язана з високою самоповагою, наполегливістю, ефективним виконання батьківської ролі, мотивацією до досягнень, внутрішнім відчуттям благополуччя [32, 301]”. За умови гендерного виховання особистість учня має багатий набір статеворольової поведінки і гнучко використовує його залежно від обставин. Соціальна адаптація підлітків та юнаків проходить у такому разі досить сприятливо в різних сферах людської діяльності. Психологічна андрогінія є важливим підґрунтям для створення учнем у майбутньому міцної родини,

заснованої на паритетних та етнопедагогічних засадах, що нині досить важливо. Виховання і розвиток зазначених гендерних якостей особистості варто впроваджувати на уроках української літератури та позакласній роботі. Художній твір стане не тільки основою для засвоєння літературознавчих понять, а й цікавим явищем екзистенційного діалогу учня з текстом.

Сучасна шкільна літературна освіта вимагає своєрідної інтерпретації художнього твору, адаптованої до вікових особливостей школярів. Адже саме в період ранньої юності старшокласники перебувають на етапі вторинної статевої ідентифікації [32, 79]. Вони наслідують зразки поведінки, гнівно сприймають будь-які відхилення у проявах гендерної ідентичності однолітків. Психологи визначають, що “у старшому шкільному віці завершується виховання трудової, моральної, соціальної зрілості людини, яка стоїть на порозі самостійного життя. Активні пошуки місця у суспільстві, плани на майбутнє, основою яких є визначення свого покликання – вибір професії – все це створює особливу соціальну ситуацію формування особистості у даний віковий період. Знайти своє місце в житті, проблема самовизначення є специфічною психологічною рисою старшокласників, яка відрізняє їх від всіх попередніх вікових груп учнів [159, 101]”. Саме тепер гендерне виховання стане актуальним і викличе живий інтерес до самоактуалізації учнів у суспільстві. В цей період виховуємо в юнаків та юнок необхідність звертатися за відповідями на свої запитання до текстів художньої літератури. Методист О. Ісаєва зазначає, що результативність технології розвитку читацької діяльності старшокласників залежить поряд з іншим “від їхніх мотивів звернення до книги і читацьких потреб [75, 29]”. Доцільним буде створення умов для формування учнями власної “Я-ідентичності” засобами художнього слова.

Отже, на початку XXI століття виникла необхідність інтегрувати здобутки гендерної психології у шкільне літературознавство<sup>6</sup> для розширення інтерпретаційних можливостей художнього тексту на уроках української

---

<sup>6</sup> Див. Мозгова Л. Взаємозв'язки шкільного літературознавства і гендерної психології / Л. Мозгова // Дивослово. – 2007. – № 7. – С. 5–8.

літератури та збільшення ваги виховного впливу на становлення свідомості учнів.

Психологи Т. Говорун, О. Кікінеджи пишуть: „Середовище, виховання, а не біологія статі відіграє провідну роль у формуванні статевої свідомості людини, в її почуванні себе чоловіком чи жінкою [32, 17]”. Тому одним із основних завдань шкільного літературознавства має бути запровадження елементів гендерної критики та відповідної освіти. Необхідно враховувати умови дотримання рівноправ'я у навчально-виховному процесі, щоб забезпечити однакові можливості самореалізації кожного учня, не зважаючи на належність до однієї чи іншої статі. Психолог А. Чекаліна зазначає: “Дослідження гендерної психології досить значущі для педагогічної практики [220, 14]”. Ми погоджуємося з думкою науковця і пропонуємо застосувати знання цієї науки для розширення можливостей шкільної системи освіти. Гендерна самосвідомість учнів у багатьох випадках залежить від соціальних чинників формування особистості. Часто досвідом взаємин між статями стають зразки поведінки батьків, друзів, тобто людей, які оточують школярів. Учні мають набути гендерну самосвідомість не у викривленому вигляді, тобто такому, що суперечить нормі моралі та культури. Вони повинні отримати зразки високоморальної, позитивної поведінки людини засобами аналізу головних або другорядних літературних образів, їхніх думок, учинків<sup>7</sup>.

Юнацький вік – це важливий період у становленні гендерної ідентичності особистості школяра. Саме тепер виникає потреба у професійній орієнтації, визначенні власної життєвої мети. “Юність, – за визначенням О. Скрипченко та Л. Долинської, – це перехід від фізіологічної зрілості до зрілості соціальної, змістом якої є включення старшокласника до дорослого життя, засвоєння тих норм та правил, які існують у суспільстві [27,

---

<sup>7</sup> Див. Мозгова Л. Застосування гендерної педагогіки в практиці навчання української літератури / Л.Мозгова // Всеукраїнський конкурс науково-дослідницьких робіт з гендерної проблематики серед учнів 10–11 класів, студентів, аспірантів : [збірник кращих робіт]. – К. : Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, 2007. – С. 168–170.

239]”. У цьому віці юнак та юнка задумуються над історичною долею свого народу, його місцем у світовій цивілізації. Тепер учні здатні осмислювати роль і значення мистецтва, внесок письменника у національну та світову культуру. Молоді люди досягають такого рівня інтелектуального й духовного розвитку, коли вони здатні осмислювати складні моральні проблеми, виявляти оцінні судження, позиції. І слід спонукати їх до цього. Психологи твердять, що “сприймання людини має аналітико-синтетичний характер, складає певну єдність аналізу і синтезу. Так, у процесі читання учень не сприймає кожне слово буква за буквою, а схоплює його в цілому і разом з тим виділяє окремі складові частини [159, 29]”. Висновки науковців необхідно врахувати при інтерпретації художнього твору. Нехай спочатку учні уважно прочитають текст, а вже тоді спонукаємо їх до його глибинного аналізу у певному аспекті. Крім того, “сприймання людини має вибірковий характер. Це означає, що з ряду предметів, які діють на її органи чуття, яскраво відображуються тільки деякі, інші складають певний фон для сприймання [159, 29]”. Наприклад, запропонуємо учням перед вдумливим прочитанням тексту звернути увагу на мовний рівень твору: чи наявні у ньому гендерні оцінки героїв? За такої умови читання отримає статус дослідження й увага буде зосереджена на порушеній проблемі, проте текстуальні знання стануть глибшими. “У середньому та старшому шкільному віці сприймання під впливом навчання і виховання стає активнішим, набирає характеру спостереження зі всіма його ознаками [159, 40]”, – пишуть психологи. Вчитель має враховувати цей психічний процес при компаративному вивченні художніх текстів, оцінці літературознавчих явищ, критичному осмисленні художнього твору учнями. Під час порівняння варто йти від загального до конкретного, тобто, наприклад, від двох творів у цілому, до порівняльної образної характеристики героїв: від первинного синтезу через аналіз до вторинного синтезу. “Складний навчальний матеріал вимагає від старшокласника досконалішої репродуктивної уяви, і водночас, у них розвивається творча уява, що виявляється в різноманітних видах творчої

діяльності [27, 239]”, – зауважують О. Скрипченко, Л. Долинська. Спонукаємо старшокласників до написання власного твору, що продовжить думки письменників-класиків або ж буде абсолютно самостійним явищем. Слід провести літературознавчу дискусію, обрати для цього питання, актуальне для юнацького віку. Запитаємо, як вони бачать проблеми статевого характеру, спроектовані на майбутнє? Запропонуємо написати твір-гендерну утопію і порівняти його з творами XIX та XX століття на подібну тематику, дослідити еволюцію гендерного типу жінки (чоловіка) у творах XVIII, XIX та XX століть, порівняти образи героїнь з образами сучасних жінок (чоловіків).

Урахуємо здатність юнаків та юнок “тривало зосереджуватися на пізнавальних об’єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу [27, 240]”. Використаємо складні шляхи аналізу художнього тексту, запропонуємо порівняти гендерні стереотипи, відображені у структурі художнього тексту, різних епох у проекції на сучасність. Юнацькому періоду притаманне інтенсивне інтелектуальне дозрівання. Сформуємо ґрунтовні знання з предмета, засновані на розумінні, аналізі та застосуванні під час наукових учнівських досліджень. У старшій школі курс літературної освіти спирається на історико-літературну основу. Старшокласники опановують історико- і теоретико-літературні знання про суспільне значення художньої літератури. Психологи стверджують, що “основною, звичною формою мовлення учнів є діалог [159, 83]”. Врахуємо на уроках української літератури діалогічний принцип навчання, який стане основою для довірливої бесіди на літературознавчу проблему між однокласниками та вчителем-словесником. Молоді люди намагаються зреалізувати свої духовні потреби, проявити свою індивідуальність, розвивати свої природні здібності. Г. Токмань пише: “Дівчата відчують менше вагань, пов’язаних з утіленням власного “Я”. Вони <...> часто приймають певний зразок чужого “Я”. У юнаків діапазон коливань у переживаннях значно ширший, вони довше визначають певне ставлення до самого себе [187, 29]”. Читаючи художній текст, учні

сприймають його критично, бачать за текстом автора, визначають його позицію щодо певних морально-етичних чи філософських проблем. Психологи О. Скрипченко та О. Долинська пишуть: “Вченими встановлений взаємозв’язок у обох статей між фізичним виглядом та Я-концепцією. Якщо старшокласниці вважають себе зовнішньо малопривабливими, то вони негативно оцінюють риси свого “Я”. Юнаки ж різко розрізняють ці аспекти: вони можуть негативно оцінювати свою зовнішність, але високо оцінювати свої соціальні та інтелектуальні якості. Дівчатам притаманна занижена самооцінка [27, 246]”. Допоможемо учням подолати внутрішні комплекси засобами художньої літератури. На зразках літературних образів виховаємо в юнаків та юнок почуття самоповаги, внутрішньої краси, навчимо розуміти силу взаєморозуміння тощо. Вони відшукають у літературі свій ідеал, що спонукатиме їх до роздумів над власною “Я-концепцією”. Важлива роль у формуванні гендерної культури старшокласників за допомогою художнього слова належить педагогові. Від того, наскільки він буде відвертим та толерантним у відношенні до дітей та в оцінці літературного твору, залежить досить багато. Адже саме зараз юнак та юнка висловлюють бажання спілкуватися з дорослими, цікавитися їхнім життєвим досвідом. “Я-ідеальне” у старшокласників вступає в конфлікт з “Я-реальним”, тому варто сприяти самореалізації кожної особистості шляхом творчого прочитання і переосмислення у формі діалогу, бесіди, круглого столу гендерних проблем, висловлених автором програмового чи запропонованого педагогом тексту.

Учителеві слід спиратися на реальне життя, підтверджуючи сказане фактами, бо абстрактні фрази не будуть сприйняті. “У підлітковому та ранньому юнацькому віці, – як зазначає Г. Токмань, – формується статева ідентичність. Переживання її передбачає наявність у людини певних зразків поведінки відповідної статі. Традиційне групування персонажів художнього твору за соціальним становищем, політичними чи морально-етичними переконаннями слід доповнювати (а то й робити основним) поділом за статтю: молода людина визначає статеві особливості поведінки, емоційного

та соціального існування, бо їй це цікаво, вона відчуває себе жінкою чи чоловіком і хоче щонайкраще відповідати цьому статусу [193, 45–46]”. Т. Говорун, О. Шарган вважають, що “юнацькі роки – вік стабілізації сексуальних орієнтацій молодого людини, засвоєння мови еротичної міжстатевої комунікації [33, 100]”. У цей період юнаки здатні до високої творчої активності. Варто спонукати учнів до написання власних творів різного жанру та проблематики, зокрема на тему гендерних стосунків.

Юнаки та юнки намагаються вивчити себе, свій внутрішній світ, опанувати свої бажання. Інтерес учня до самого себе активізується процесами статевого дозрівання і пов’язаними з ними психофізичними змінами. У цей період швидко розширюється і перебудовується сфера спілкування й діяльності. Г. Токмань пише: “Старшокласник гостро переживає свою несхожість з іншими, часто страждає від самотності, нерідко й шукає її, втомлюючись від гурту однолітків з їхніми одноманітними фразами та розвагами, відчуває себе відчуженим від рідних їх нерозумінням своєї особистості, яка голосно заявляє про себе поки що не в справах, а мовчазним покликом наодинці з власним “Я” [193, 76]”. Змінюються і мотиви навчання: на перший план висувається необхідність здобуття знань для майбутнього, вибір професії. Т. Говорун та О. Шарган вважають, що “збільшення розриву між темпами статевого дозрівання молодого людини і досягнення нею соціальної зрілості розширило діапазон суперечностей між спрямованістю сексуальних інтересів юнацтва, прагнення бути дорослим і можливостями суспільства, вимогами в сім’ї [33, 96]”. Важливо на заняттях з літератури проводити бесіди з учнями, на яких формуються життєві принципи вихованців.

На відміну від конкретного дитячого мислення 15–16 літній юнак уже оперує узагальненими логічними формулами, проте не завжди знає, де їх застосувати. І. Кон пише: “Юність – вік гарячих теоретичних суперечок, предметом яких може бути все, що завгодно. Інтерес до загального в цьому віці (особливо у хлопчиків) нерідко переважає над інтересом до конкретного.

Юнаки і дівчата охоче філософствують і складають різного роду теорії. Шукають і формулу кохання [88, 242]”. Варто подати учням народний ідеал дівчини та хлопця, пояснити цінності, які вкладав народ у виховання молодого покоління. Це змусить старшокласників замислитися над власними внутрішніми захопленнями, допоможе відкоригувати ідеальний образ сучасної дівчини чи хлопця. Основне психологічне надбання ранньої юності – це відкриття свого внутрішнього світу. І все ж у 15–16 років реалізму часто не вистачає. Юнаки можуть мріяти про велике, не роблячи для цього абсолютно нічого. У цей період на основі розвитку особистісної рефлексії виникає почуття дорослості. Старшокласник хоче звільнитися від попередніх “дитячих” обмежень, що може стати причиною ранніх неміцних шлюбів, абортів тощо. Учні краще це осмислять, якщо буде надано певний літературний матеріал для роздумів. Наприклад, оповідання О. Забужко “Сестро, сестро” містить такі психологічні засоби поетики зображення проблеми аборту, що здатні вплинути на свідомість читача.

Учені встановили, що обидві статі мають “взаємозв’язок між зовнішнім виглядом та Я-концепцією [27, 246]”. Якщо хлопці чи дівчата не задоволені своїм зовнішнім виглядом, то і власну особистість сприймають у негативному сенсі. Тому на уроках української літератури варто звертати увагу на ті літературні образи, які несуть позитивну інформацію про внутрішню красу життя людини, її вчинків та міркувань.

Потреба в глибокій інтимній дружбі виникає в дівчат на півтора – два роки раніше, дівоча дружба взагалі емоційна. І. Кон говорить, що “дівочі критерії тонші й психологічніші за юнацькі. Мотив розуміння у визначенні дружби в дівчат будь-якого віку сильніший, ніж у хлопців... [88, 254]”. У спілкуванні з подругами в дівчат звучать особистісні теми. Тому на заняттях слід розглядати інтимні проблеми героїв художніх творів, роблячи наголос на питаннях кохання, дружби, зради, вірності, ідеалу духовності.

Дівчата глибше здатні співчувати, допомагати слабшому. Вони сприймають характери літературних героїв емоційно, часто намагаються



виправдати негативні вчинки дійових осіб. Хлопці ж мають схильність до засудження, їм не властиве глибоке вивчення та дослідження психологічних фактів. Проте вони здатні до логічного умотивування вчинків героїв, аналітичного пояснення соціальних стереотипів, окреслених у художньому мистецтві. На уроках літератури вчитель має спонукати старшокласників до глибинного аналізу душевних станів та переживань героїв, обставин, які змусили їх зробити той чи інший учинок. Роблячи подібну характеристику, юнаки та юнки аналізують власний внутрішній світ, вивчають своє “Я”, що дає їм можливість контролювати свої почуття.

Отже, вчитель на заняттях, коли це доцільно, має застосовувати гендерний підхід при інтерпретації художнього твору, особливо плідним є статевий аспект при характеристиці образів-персонажів. Юнаки та юнки вчать розуміти один одного і самих себе. Література – це той універсальний вид мистецтва, який не тільки можна вивчати, а в якого також слід вчитися. Пояснюючи поведінку персонажів художніх творів, юні читачі неодмінно “знайдуть” себе, стануть творчими особистостями.

#### 1.4. Проблема гендерної освіти в методиці викладання української літератури та сучасній школі

Сучасна парадигма освіти відзначається відкритістю до інноваційних форм навчання. В особистій педагогічній діяльності кожний учитель обирає певну систему методів та прийомів, керуючись здобутками науки, віковими та психологічними критеріями конкретного учнівського колективу тощо. Однак, основні цінності залишаються пріоритетними при підготовці до уроку: толерантність, патріотизм, чесність, працелюбність, милосердя тощо. Аналізуючи стан гендерної культури нашого суспільства, доведемо, що виникла потреба нової акцентуації змісту освіти. Важливим складником особистісного підходу до організації навчання та виховання учнів стане врахування такої психологічної категорії, як гендер.

Слушною вважаємо думку О. Мазуркевича, який у “Нарисах з історії методики української літератури” (К., 1961) писав: “Знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, в цілях дальшого розвитку цієї науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв’язання завдань перебудови школи [105, 371]”. Розглянемо, як проблеми гендеру порушувалися у системних працях з методики викладання української літератури.

Першою ґрунтовною спробою оцінити стан методики викладання літератури стала праця О. Дорошкевича “Українська література в школі” (К., 1921), яка, на жаль, є недоступною сучасному дослідникові. Однак “Підручник історії української літератури” (К., 1929) цього ж автора містить чимало методичних зауважень щодо статевих питань. Науковець не обумовлює особливості гендерного прочитання текстів, проте деякі моменти дослідження мають дискусійні положення. Зокрема, О. Дорошкевич, оцінюючи діяльність письменниць кінця ХІХ століття, пише: “Перші-ж повісті Кобилянської – “Людина”, потім “Царівна” – звернули на себе загальну увагу української “мужикофільської” інтелігенції ідеологією [53, 206]”, – а далі зауважує: “Повість “Царівна” типова для низки творів Кобилянської. Тут героїня повісти Наталя Верковичівна виступає “надлюдиною” з <...> великим аристократизмом духа та змагання до повної емансипації пригнобленої жінки. Вона шукає собі чоловіка таких же поглядів, щоб він її, вільну квітку, не пригнітив [53, 206–207]”. Тобто, з одного боку, О. Дорошевич визнає, що творчість О. Кобилянської – цікаве явище української літератури, з іншого – ставиться до нього з іронією, що свідчать уведені в текст наукового дослідження словосполучення: “мужикофільська” (слово взято в лапки, крім того автор використовує корінь лексеми “мужик”, а не “чоловік”, тобто “малоосвічена”, “темна”), “вільна квітка” (уточнення, за характером не властиве науковому стилю, на нашу думку, підкреслено іронічне).

У цілому праця О. Дорошкевича “Підручник історії української літератури” (К, 1929) цінна з погляду гендерної літературної освіти в частині, де йдеться про історію взаємин між хлопцем та дівчиною, що мали привести до одруження [53, 31]. Крім того, текст дослідження містить методичні вказівки, які повинні, на нашу думку, сприяти діалогу читача із художнім твором. Науковець пропонує таку систему завдань до повісті “Царівна” О.Кобилянської: 1. Схарактеризуйте ідеологію Наталки; чого вона шукає в житті? Чи всі її вчинки відповідають цій ідеології? 2. Чи можна помітити на цій ідеології вплив Ніцше? Про яку соціальну позицію письменниці свідчить це? [53, 207]. Отже, праця О. Дорошкевича, незважаючи на соціологічний метод опису історії української літератури, певною мірою торкається проблем статі. Перше, процитоване вище, запитання містить аспект психологічного сприймання літературного образу, зокрема вивчення поглядів героїні на стосунки із чоловіками.

Методики, написані за СРСР, були сміливим кроком авторів уже тому, що вони пропагували культурні цінності на тлі інтелектуального зубожіння нації. Їхній спільний недолік був вимушеним: адже провідним у системі навчання був принцип комуністичної партійності, тобто утверджувався класовий підхід до тлумачення художніх творів. Психологічні особливості статі нівелювалися, звучав загальний заклик об’єднатися у боротьбі за утвердження комунізму. Однак курси викладання української літератури поповнили науку розробками технології розгляду біографії письменників, аналізом жанрових особливостей текстів, методикою написання творчих робіт.

Т. Бугайко та Ф. Бугайко розглядають художню літературу як “одну з форм ідеології [19, 45]”. Цінним у їхній праці “Методика викладання української літератури в середній школі” (К.; 1952) є те, що вони закликають до екзистенційного діалогу “учень – художній твір”: “Читання твору буде виразним, якщо учень передасть в читанні своє розуміння твору [19, 48]”. Це містить, зокрема, світогляд й особливості гендерної ідентичності учнів, адже

від статі школяра також залежить сприйняття тексту. Т. Бугайко та Ф. Бугайко визначають важливість виховання учнів засобами художнього слова: “Завдання учителя – використати широкі можливості ідейно-виховного впливу, які дає йому література [19, 8]”. Подібну думку знаходимо в їхній російськомовній праці “О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР” (К., 1968): “Виховний вплив літератури здійснюється у процесі її вивчення, засвоєння школярами зазначеного програмою обсягу літературних знань [20, 7]”. Спонукаємо учнів замислитися над стереотипними нормами суспільної дійсності, допоможемо віднайти їх у структурі тексту, проаналізуємо образи твору, адже “психологія характеру літературного персонажа має велике виховне значення: вдумуючись в аналізований образ, з’ясовуючи причину й мотиви його вчинків, заглиблюючись у його думки, почуття, прагнення, учень навчається розуміти людську психіку, цінити благородні якості людини [19, 75]”. Автори методики зазначають, що при аналізі образу-характеру героя слід звертати увагу на мовлення персонажа у зіставленні з його вчинками. Позитивним у вище зазначеній методиці є осмислення важливості діяльності педагогів-практиків: “Теоретичні висновки методики лише тоді матимуть цінність для школи, коли вони ґрунтуватимуться на живому досвіді <...> учителів, розв’язуватимуть питання, висунуті шкільним життям, коли вони будуть спрямовані на піднесення рівня навчально-виховної роботи школи в даних конкретно-історичних умовах [19, 9]”. Крім того, Т. Бугайко та Ф. Бугайко закликають пробуджувати в учнів “специфічний літературознавчий інтерес [19, 58]” до літератури для поглибленого розуміння художніх творів.

Вагомою для нашої методичної концепції стане думка Т. Бугайко та Ф. Бугайко, висловлена в іншій праці з методики. “Українська література в середній школі” (К., 1955) містить таке твердження: “Моральне, естетичне виховання учнів здійснюється при викладанні літератури особливими засобами – через проникнення у психологію дійових осіб літературних

творів, через з'ясування учнями складних людських взаємовідносин на матеріалі художньої літератури [21, 5]”. Взаємини між головними героями часто ілюструють гендерну культуру як складову національної культури.

Методика О. Бандури “Вивчення елементів теорії літератури в 4–7 класах” (К., 1981) містить аналіз теоретичних понять. Принцип систематичності засвоєння знань є провідним у праці. Авторка зазначає: “Тільки систематизовані знання є стійкими, мобільними, успішно поповнюються новими відомостями і забезпечують умови для формування практичних умінь та навичок [11, 4]”. Інша праця О. Бандури “Вивчення української літератури в школах робітничої молоді” (К., 1962) мала б ілюструвати особливості гендерних проблем доби, адже вечірні школи відвідували учні, що вже десь працювали, нерідко були одружені, тобто мали досвід статевого стосунку. Наведемо приклад: цитуючи розмову Карпа з Лавріном (І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я”) [12, 80–81], дослідниця закликає засобом спостереження за мовою хлопців вивчити риси характеру кожного героя, які, до речі, є певною мірою загальні, тобто не враховують гендерної ідентичності. Проте позитивним з погляду нашої технології навчання у зазначеній праці є той розділ, де йдеться про методику вивчення біографії митця. Дослідниця пише: “Не потрібно нехтувати фактами особистого життя письменника: вони надають викладу задушевності, теплоти, допомагають відчутти в письменникові людину, якій все людське не чуже, викликають особливий інтерес і симпатію до нього. Але фактів з інтимного життя не повинно бути багато [12, 21–22]”. Отже, біографія митця може стати прикладом для школярів. Дискусійна думка звучить у “Методиці викладання української літератури” (Тернопіль, 2004) С. Пультера та А. Лісовського. Вони вважають, що “словеснику потрібен такт і вміння: що слід сказати учням, а що, можливо, опустити в ході розповіді. Так, наприклад, розкриваючи десятикласникам життєпис М. Коцюбинського, мабуть, не слід розповідати <...> про “інтимний роман” з Шурою Апраксіною або про трагізм “сімейного гріха” А. Головка [159, 47]”. На нашу

думку, життя письменника може стати близьким учням: хтось із них проживає в неповній родині, не має батька чи матері та ін. Канонізована постать письменника ніколи не доторкнеться до душі дитини, образ митця має бути доступним у розумінні, зокрема, його драматизму, або й трагізму. Звичайно, вчитель, готуючи біографію, має враховувати вік учнів, їхню здатність проїнятися життєвою долею літератора.

“Основи методики літератури” (К., 1965) К. Сторчака продовжують процитовану вище думку О. Бандури: “У процесі вивчення літератури школа розкриває перед учнями ідейно-естетичне багатство літератури, її різноманітність; захоплюючи красу. Вона виховує в учнів інтерес і любов до літератури, вміння сприймати і відчувати художнє слово, образ (твір, письменника та його добу. – Уточнення наше. – Л. М.), постійне відчуття потреби в читанні, робить художню літературу супутницею людини на все життя [181, 56]”. Формування інтересу до тексту має передовсім виходити із психологічної потреби читача знайти відповіді у ньому на свої запитання, побачити власні переживання, втілені майстерною рукою письменника у певному літературному образі. Провідним методом художньої літератури К. Сторчак вважає критичний реалізм. Цінними у його праці вважаємо висновки щодо емоційного впливу твору на читача, пропагування загальнолюдських цінностей: “Високі естетичні смаки, чисті моральні почуття, любов до Вітчизни, осуд людиноненависництва, ясний розум, тверда воля, глибокі знання і вміння застосовувати їх на практиці – це властивості гармонійно розвиненої людини [181, 27]”, – пише дослідник. Отже, література – це значне джерело виховного впливу на особистість.

У “Методиці викладання української літератури в середній школі” (К., 1978) В. Неділька враховано принцип емоційності у сприйнятті твору. Важливою для гендерної технології навчання є думка, висвітлена у зазначеній праці: “Кращі образи-персонажі художньої літератури (та й образи самих письменників) завжди служили й служать молоді взірцем для наслідування. Учні прагнуть виховати в собі (а вчителі – допомогти їм у

цьому) такі риси, як патріотизм, відданість загальній справі, мужність, чесність, справедливість, працьовитість [128, 76–77]”. Причому В. Неділько у дослідженні ідентифікує витривалість, мужність, щирість переважно з чоловічими образами, працьовитість, ніжність і любов – з жіночими. В. Неділько подає типи уроків української літератури, детально описує форми позакласної роботи з предмету.

У незалежній Україні першою ґрунтовною працею стала методика Б. Степанишина, який відмовляється від штучно насадженої політиками ідеології часів радянської влади і повертається до загальнолюдських та національних цінностей. У праці “Література – вчитель – учень” (К.; 1993) методист пропонує враховувати принцип діалогізму при аналізі художнього твору школярами. Науковець рекомендує застосовувати самостійну роботу під час вивчення літератури. Таким чином, на нашу думку, читання тексту учнями певної статі продукує своєрідний аналіз, сформований на засадах отриманих знань, практичного життєвого досвіду, гендерної ідентичності та екзистенції. Цю ідею методист продовжує у праці “Викладання української літератури в школі” (К.; 1995): “Художня література, яка зображує багатогранні і часто дуже складні стосунки між героями в різноманітних ситуаціях, допомагає уважному читачеві розібратися і в собі, і в людях [180, 3]”. Б. Степанишин зазначає, що структура діяльності учителя передбачає психологічні знання та вміння: “Знання психологічних основ викладання свого предмета, психічних станів учнів, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання ними змісту навчання [180, 13]”. Варто додати: учителеві необхідні розуміння соціо-психологічних проблем формування особистості учня у суспільстві та гендерної ідентичності школярів, вміння врахувати ці критерії при аналізі художнього твору.

Першу ґрунтовну спробу оцінки стану гендерної педагогіки знаходимо у методиці Є. Пасічника. Він пише: “Вищу філологічну освіту могли одержати лише чоловіки. Царизм робив усе для того, щоб не допустити жінку в університети. В Росії популярними були теорії американських реакційних

педагогів, що з презирством ставились до жінки та її освіти [150, 28]”. Методист розкриває проблеми, які мало суспільство щодо гендерного розподілу в освіті, й закликає позбутися подібних стереотипів. Провідною ідеєю методики Є. Пасічника стала національна ідея, заклик до “виховання правдою [150, 11]”. Низька гендерна культура стає причиною суспільної занедбаності дітей, розлучень, непорозумінь між представниками протилежних статей. Є. Пасічник стверджує, що “на уроках літератури повинні формуватися моральні ідеали підростаючого покоління, нерозривно пов’язані з естетичними уявленнями про прекрасне [150, 20]”, адже “художні твори сприяють самовихованню, допомагають усвідомити своє місце в суспільстві [150, 20]”. Оцінка статевої поведінки героїв, їхнього вміння спілкуватися, дискусія з авторською позицією стануть основою для створення підвалин гендерної культури учнів. Художні тексти українських письменників ілюструють зразки стосунків чоловіка та жінки, засновані на народній культурній традиції. Є. Пасічник зауважує, що “культура почуттів формується в людини поступово [150, 22]”, допоможемо її становленню, залучаючи літературний матеріал. Детальніше аналіз методик Т. Бугайко та Ф. Бугайко, Б. Степанишина та Є. Пасічника викладено в авторській статті “Формування гендерної складової методики викладання української літератури”<sup>8</sup>.

“Методику викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічну концепцію” (К., 2002) Г. Токмань розглянемо детальніше, адже монографія ґрунтується на взаємодії учителя й школяра на уроках, що відповідає технології гендерного літературного навчання. Автор дослідження поряд з іншими питаннями розглядає психологічні аспекти ранньої юності, а саме: рецепцію сприйняття учнями різної статі мистецького тексту, формування статевої ідентичності особистості. Г. Токмань закликає традиційне групування персонажів художнього твору доповнити поділом за

---

<sup>8</sup> Див. Мозгова Л. Формування гендерної складової методики викладання української літератури / Л.Мозгова // Теоретична і дидактична філологія : [збірник наукових праць] ; за ред. Г. Токмань, Н. Волошиної та ін. – [5 випуск]. – К. : Міленіум, 2008. – С. 100–110.



статтю, а де це потрібно, то й зробити його основним. Вважаємо за потрібне засобами художнього слова сприяти розвитку особистості учня, спонукаючи до діалогу його внутрішнього “Я” з мистецьким текстом. Г. Токмань продовжує думку, зазначаючи, що “розвиток людини відбувається різноманітними напрямками: старшокласник зазнає і поклику статі, і морально-етичних шукань, і проблем самоаналізу, і багатьох інших особистісних векторів руху, – перед ним постає загроза втрати почуття власної цілісності [193, 46–47]”. Тому варто вплинути на становлення гендерної ідентичності учня, допомагаючи розв’язати складні життєві питання на зразках художніх творів, національної культури, власного досвіду вчителя. Важливими для технології гендерного навчання української літератури в старшій школі є висновки Г. Токмань щодо відмінностей у сприйнятті мистецького тексту учнями різної статі та врахуванні екзистенції старшокласника при вивченні певного художнього явища. Крім того, автор називає серед нестандартних уроків нові типи занять. Актуальними для нашої технології є такі з них: літературознавчо-психологічне, -філософське, -соціологічне, -історичне дослідження, урок застосування оригінального типу літературознавчого аналізу – біографічний, компаративний, структуральний, міфологічний, феміністичний тощо [193, 116].

Науковець А. Градовський розробив власну концепцію шкільного аналізу художнього твору. Його “Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика” (Черкаси, 2003) містить зразки порівняльної характеристики феміністичних творів О. Кобилянської і Жорж Санд [37, 83–88]. Цікавою є теоретична частина дослідження, в якій А. Градовський тлумачить поняття елемента твору як “неподільну одиницю художньої форми, яка наділена здатністю виконувати художні функції. За характером своїх функцій (за способом реферування художнього смислу) елементи поділяються на групи: мовні, сюжетні, композиційні, характеротворчі, ритмічні [37, 68]”. Врахуємо такий поділ у гендерній технології навчання. Наприклад, дослідимо у художній структурі тексту

мовні кліше, що є носіями гендерно заданих властивостей; визначимо, як сюжетна лінія впливає на розкриття жіночих та чоловічих образів; пояснимо присвяти тощо.

Важливі висновки щодо читацької рецепції старшокласників зробив А. Ситченко у дослідженні на тему: “Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури” (К., 2005). Науковець визначив, що “юнацтво виявилось більше схильним до “вільної” діяльності на уроках літератури, коли доводилося розв’язувати літературні завдання переважно творчого характеру, що потребували уяви, фантазії, виведення самостійних оригінальних суджень [171, 27]”. Скористаємося прагненням юності по-своєму інтерпретувати художній текст. Запропонуємо написати твори-продовження у художньому стилі на гендерну тематику. Важливими, на нашу думку, є висновки А. Ситченка стосовно розвитку читацьких здібностей. Науковець вважає, що “найважливішими показниками є рівень інтелектуальної роботи, моральних понять та естетичних переживань [171, 26]”. Ускладнення читацьких здібностей відбувається, на думку методиста, “в міру ускладнення літературних завдань і супроводжується узагальненням набутих розумових дій [171, 26]”. Тобто вчитель має опрацювати систему завдань та запитань для учнів із спрямуванням на розвиток їхніх розумових можливостей та творчого рівня.

Цінною для дослідження є праця Л. Мірошніченко “Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах” (К., 2007) в аспекті формування в школярів аксіологічних уявлень про категорії “чоловік” та “жінка”, що лежать в основі інтерпретації художніх образів вітчизняної та зарубіжної літератури. Зокрема, науковець пропонує на етапі підготовки до аналізу тексту здійснити анкетування учнів і з’ясувати їхні критерії оцінки літературних образів. Формулюючи запитання, Л. Мірошніченко спонукає старшокласників замислитися над пріоритетними ознаками, які характеризують гендерну культуру, зокрема прикладами позитивних рис чоловіка: “мужність, сила волі, шляхетність, розум,

працьовитість, лицарське ставлення до жінок, краса, принциповість, відповідальність за свої вчинки, вміння кохати, організаторський хист, доброта [112, 214]”. Натомість позитивними жіночими рисами науковець вважає “жіночність, уміння кохати, сором’язливість, краса, впевненість у собі, вірність, любов до дітей, слабкість, уміння розуміти інших, мудрість, зовнішня привабливість, діловитість, уміння створювати затишок [112, 214]”. Л. Мірошниченко пропонує учням назвати улюблене жіноче й чоловіче ім’я [112, 215], осмислити власні особистісні риси. Запропоновані науковцем прийоми підготовки школярів до аналізу художнього твору сприяють глибокому осмисленню проблематики тексту, його образів та ідей.

Отже, проаналізовані вище методики науковців порушували гендерну проблему у таких аспектах: написання літературного твору жінкою; вирішення жіночих питань у сюжеті тексту; аналіз художнього твору з урахуванням ідентичності автора, психології героя; визначено виховний вплив на читача біографії письменника, літератури в цілому; досліджено вікові особливості учнів та їхній вплив на сприймання тексту. Проте бракує певної методики викладання української літератури, що ґрунтується на гендерній основі.

Основними факторами, які впливають на гендерну освіту учнів на уроках української літератури та позакласних годинах, є програми, підручники та особистість учителя-носія певних рис ідентичності. Сучасна літературна освіта перебуває на етапі поступового переходу на нову 12-річну програму з літератури. Це викликає певні проблеми особистісного характеру, потребує змін методів та форм викладання. Нині чинними є програми, затверджені Міністерством освіти і науки України. Передусім з’ясуємо значення поняття. Л. Мірошниченко зазначає: “Навчальна програма – навчальне видання, що визначає зміст, обсяг і вимоги до вивчення певного навчального предмета, курсу, дисципліни, розвитку та виховання особистості згідно з державними стандартами освіти та навчальних планів [112, 61]”. Розглянемо чинні програми з погляду гендерної складової освіти.

“Програма для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи” (К., 2002) за редакцією Н. Волошиної та О. Бандури містить значну кількість творів, до яких можливо застосувати гендерну технологію літературної освіти. Так укладачі пропонують охарактеризувати образи п’єси “Наталка Полтавка” І. Котляревського, сентиментальної повісті “Маруся”, творів “Сватання та Гончарівці”, “Конотопська відьма” Г. Квітки-Основ’яненка та ін. Феміністичні проблеми укладачі програми пропонують розглянути під час знайомства з творами “Людина” та “Царівна” О. Кобилянської.

Розглянемо для порівняння іншу навчальну програму.

“Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання” (К., 2002) за редакцією М. Жулинського враховує вікові психологічні особливості учнів, психологію сприймання дитиною творів художньої літератури тощо. Концепція в цілому спрямована на гуманістичне виховання “людини нового часу, <...> високодуховної, національно свідомої, освіченої, творчої особистості [200, 4]”, проте, зауважимо, позбавленої гендерних ознак. Позитивним є те, що укладачі програми вважають метою організацію духовного та живого діалогу дитини із художнім текстом “як специфічним “інструментом” пізнання світу і себе в ньому [201, 5]”. Курс 5–8 класів – пропедевтичний, курс старшої школи структуровано за хронологічним принципом. Охарактеризуємо зміст програми за 9–11 класи на предмет порушених гендерних проблем у її змісті. Автори акцентують увагу на жіночих образах та долі (“Наталка Полтавка” І. Котляревського, “Катерина”, “Наймичка” Т. Шевченка; “Людина”, “Царівна” О. Кобилянської; “Сентиментальна історія” М. Хвильового тощо), перевагах та недоліках сімейного життя (оглядовий урок “Література українського романтизму”; “Чорна рада” П. Куліша; “Кайдашева сім’я” І. Нечуя-Левицького); образах матері (“Марія” В. Стефаніка; “Я (Романтика)” М. Хвильового та ін.). Бракує гендерного аспекту при вивченні драматичних та ліричних текстів.

Отже, незважаючи на те, що концепції проаналізованих програми не містять гендерного акценту, укладачі враховують у ряді зазначених творів особливості психології, характерів представників протилежних статей, складні та романтичні взаємини між чоловіками та жінками. Розглянемо наступну програму, яка має прийти у старшій школі на зміну чинним нині.

“Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів” (Ірпінь, 2005) за редакцією М. Жулинського містить концепцію, актуальну для гендерної технології навчання. Відповідно до неї “структура програми, її змістове наповнення передбачає: світовий і національний культурологічний контексти, міжпредметні зв’язки, врахування вікових особливостей учнів, психології сприйняття дитиною творів художньої літератури, особливості сучасного навчального процесу в середній школі, право вибору (для вчителів і учня), особливості сучасного інформаційно-комунікативного простору, національних процесів державотворення, загальносвітових процесів глобалізації [198, 6]”, – зазначають укладачі. Основним у концепції є внутрішнє “Я” особистості учня, яке складається з інтелектуальних, естетичних, національних, духовних, громадянських, загальнолюдських та гуманістичних цінностей. Крім того, укладачі врахували гендерну ідентичність школярів, за якою “хлопець” має перетворитися на “чоловіка”, “дівчина” стає “жінкою”. Саме література повинна виховати в юнаках та юнках культуру взаємин із протилежною статтю.

Написання програми – це проблема методичної науки. Важливо визначити принципи відбору художніх текстів, врахувати різноманіття напрямів і краєзнавчі особливості кожного регіону, залучити відомості з усіх періодів історії української літератури, зважити на світовий контекст, не перенавантажуючи учнів літературознавчими термінами тощо. Вважаємо, що складовою концепції будь-якої програми з літератури має бути гендер. Адже художній текст містить ознаки ідентичності його автора, юнак і юнка по-своєму інтерпретує прочитане. Укладаючи програму, варто розрізнити

авторську (програма містить нову концепцію, що характеризується методичними напрацюваннями укладача) та адаптовану (перероблену, видозмінену чи доповнену) програми. Важливо визначити, факультативним, спеціальним чи курсом за вибором буде здійснюватися вивчення програми.

Структурними елементами навчальної програми є: назва, обсяг у годинах, пояснювальна записка, основний зміст програми, опис очікуваних результатів, додаткові елементи програми, список (списки) рекомендованої літератури. Детально вимоги до написання та оформлення навчальних програм описані в авторській праці<sup>9</sup>.

Отже, проаналізувавши зміст програми “Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів” за редакцією М.Жулинського, стверджуємо, що вона містить назви творів, цікавих як предмет гендерного аналізу. Вважаємо, що в цілому чинні шкільні програми можуть забезпечити виховання статевої культури учнів засобами літератури.

Визначимо основні критерії відбору творів для гендерного аналізу:

1. Наявність відповідної проблематики та її актуальність (проблеми стосунків між чоловіком та жінкою у сім’ї, батьківства та материнства, зради, взаємин невістки та свекрухи тощо).
2. Належність твору до історичної доби з певними культурними гендерними традиціями, літературного напрямку та жанру.
3. Особливості засобів поетики у зображенні жіночих та чоловічих образів.

Пропонуємо системний виклад застосування технології гендерної літературної освіти щодо послідовності програми (обираємо провідною програму О. Бандури та Н. Волошиної) при вивченні творів з літератури у старшій школі, а саме:

1. 9-ий клас. Дослідимо гендерні типи жінок і чоловіків, зображені в давній літературі, зокрема у “Слові о полку Ігоревім”. Поему І. Котляревського “Енеїда” розглянемо в аспекті вживання гендерно

---

<sup>9</sup> Див. Мозгова Л. Вимоги до написання та оформлення навчальних програм / Л. Мозгова // Інформаційно-методичний збірник управління освіти і науки Бориспільської міської ради. – 2008. – № 2. – С. 4–8.

маркованих слів, дослідимо діалог з твором Вергілія в аспекті порушення проблем статі. Вивчимо народознавчу основу п'єси “Наталка Полтавка”, охарактеризуємо поняття “народність”, “народний ідеал”. Особливості сентиментального зображення гендерних стосунків між людьми трактуємо на основі повісті “Маруся” Г. Квітки-Основ'яненка. Ознаки романтичного напрямку в описі проблем статей дослідимо у працях Т. Шевченка (“Причинна”, “Катерина”), звернемо увагу на біографічний аспект творів. Важливим стане вивчення учнями засобів психологічного зображення письменником чоловіків та жінок, особливості стилю, поезики Кобзаря. Акцентуємо на проблемі ідентичності жінки-матері у поемі “Наймичка”. Визначимо структуру відношень “жінка-чоловік” у російськомовній повісті “Художник”. Допоможемо учням усвідомити символіку гендерного світогляду Т. Шевченка у розумінні стосунків між протилежними статями, країнами, зокрема Україною та Росією. Під час вивчення роману П. Куліша “Чорна рада” проведемо психологічне дослідження рівня ідентичності героїв, допоможемо учням класифікувати на цій основі літературні образи. Познайомимо учнів з біографією Марка Вовчка. Здійснимо філософський аналіз суті людських стосунків, які визначаються поняттям “кохання”, у повісті “Інститутка”.

2. 10-ий клас. Дослідимо еволюцію жіночих образів, систему стосунків “невістка-свекруха”, “матір-син”, “батько-син”, “невістка-свекор” у творі І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я”<sup>10</sup>. Вивчаючи роман Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”, допоможемо учням усвідомити гендерний конфлікт Чіпки між “Я-реальним” та “Я-ідеальним”, визначимо засоби психологічного зображення героя та жіночих образів. Мотиви інтимної лірики збірки “Зів'яле листя” І. Франка охарактеризуємо з урахуванням біографії митця, визначимо особливості поезики у зображенні

---

<sup>10</sup> Див. Дибка Л. Шкільне гендерне прочитання повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я” / Л. Дибка // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : [науково-теоретичний збірник] ; за ред. В. П. Коцура та ін. – [8 випуск]. – Тернопіль : Астон, 2006. – С. 52–57.

гендерних проблем. У поезії “Червона калино, чого в лузі гнешся?” І. Франка обґрунтуємо символіку калини та дуба, проведемо паралель з жіночими та чоловічими етнічними образами. Аспекти реалістичного зображення гендерних проблем визначимо у повісті І. Франка “Перехресні стежки” (образи Регіни і Євгенія). Проблему вибору як основну у формуванні особистісних стосунків із суспільством та самим собою дослідимо у драмі “Украдене щастя”, охарактеризуємо засоби психологізації у зображенні героїв твору, конфлікт між “моральним” та “аморальним”, “традиційним” та “модерним”. Проаналізуємо з учнями критичні праці І. Франка “Женщина-мати в поемах Шевченка” та “Жіноча неволя в руських піснях народних”, охарактеризуємо їхнє значення в історії літератури. Територіальні особливості зображення гендерних проблем визначимо у творі М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”, здійснимо компаративний аналіз тексту з “Ромео і Джульєттою” В. Шекспіра. Під час вивчення творчості Лесі Українки познайомимо учнів з життям письменниці, зокрема розкриємо аспекти стосунків з О. Кобилянською та С. Мержинським. Проведемо стильовий аналіз інтимної лірики поетеси, запропонуємо учням застосувати біографічний метод аналізу до поеми “Одержима” (стосунки Міріам та Месії). Зіставимо етнопедагогічні гендерні традиції росіян та українців (драма “Бояриня”). Охарактеризуємо засоби поетики у зображенні образів-характерів героїв драми-феєрії “Лісова пісня”, класифікуємо їх на основі типу гендерної ідентичності, проаналізуємо ідейно-тематичні погляди автора на проблеми статі. Під час вивчення творчості В. Стефаника акцентуємо увагу на традиційності образів героїв, дослідимо особливості мови новел “Сини” та “Камінний хрест”. Познайомимо старшокласників з історією фемінізму та визначимо роль у ньому О. Кобилянської. Проведемо філософський аналіз на основі ніцшеанських ідей повісті “Людина”. Запропонуємо учням самостійно дослідити в аспекті порушення гендерних проблем твори О. Кобилянської “В неділю рано зілля копала” та “Царівна”. Повість С. Васильченка “Талант” розглянемо з погляду конфлікту між “Я-



ідентичністю” Тетяни та суспільством. Поетику маскулінного зображення дійсності охарактеризуємо під час вивчення інтимної лірики П. Тичини (“Ви знаєте, як липа шелестить”, “Коли в твої очі дивлюся”, “Деся на дні мого серця” та “Я сказав тобі лиш слово”). Розглянемо вірш М. Рильського “Яблука допіли...” в аспекті зв’язку “Я-ідентичності” автора з природою. Охарактеризуємо зображувально-виражальні засоби поезій В. Сосюри “Білі акації будуть цвісти...” та “Так ніхто не кохав...”.

3. 11-ий клас. Проаналізуємо внутрішній конфлікт героїв твору М.Хвильового “Я (романтика)” (доктора Тагабата, Андрія), охарактеризуємо образ матері як генетичний код нації, інтегруємо систему взаємин “мати–син” як гендерну категорію. Дослідимо проблеми стосунків хлопця і дівчини у драматичних творах М. Куліша “Патетична соната” (зв’язок з музикою) й “Мина Мазайло”, визначимо особливості стилю автора. Пояснимо старшокласникам важливість збереження честі дівчини та юнака як суспільної категорії (І. Кочерга “Свіччине весілля”), проаналізуємо у гендерному аспекті образ Ярослава Мудрого з однойменного твору письменника. Опишемо картини традиційного розподілу обов’язків між представниками різних статей у “Зачарованій Десні” О. Довженка. Дослідимо образи Олесі і Христі з твору “Україна в огні” як гендерні символи нації в період війни, охарактеризуємо засоби їхнього психологічного зображення. Під час вивчення роману “Тигролови” І.Багряного акцентуємо увагу на національному як складовій “Я-ідентичності” героїв, традиціях у збереженні родинних зв’язків та філософії кохання Наталки і Грицька. Розглянемо поетику зображення романтичної закоханості, першого кохання як початку взаємин між хлопцем та дівчиною у вірші А. Малишка “Оксана”. Дослідимо в аспекті засобів психологічного зображення внутрішню чуттєвість героїні твору – Єльки – роману “Собор” О. Гончара, охарактеризуємо поетичну описовість образу кохання у творі. Розглянемо особливості мови інтимних творів В. Симоненка (“Вона прийшла”, “Є в кохання і будні, і свята...”, “Якби тобі бажав я сліз і муки”).

Здійснимо етнопедагогічний аналіз сімейних традицій у творі О. Коломійця “Дикий Ангел”. Класифікуємо образи роману у віршах “Маруся Чурай” Л. Костенко на основі типів гендерної ідентичності, розглянемо психологізм та філософічність твору в аспекті зображення проблем статі.

Важливим у викладанні української літератури є **шкільний підручник**. Крім звичайного програмового місту, він містить ще й складову ідентичності автора, є, певною мірою, відображенням його світоглядної позиції. Методист О. Мазуркевич в “Нарисах з історії методики української літератури” (К., 1961) писав: “Перші українські підручники, що були здебільшого посібниками для самоосвіти, чимраз більше насичувалися матеріалом, який настійно диктувало саме життя, сповнене непримиренних соціальних конфліктів [105, 82]”. Вважаємо, що доцільно на уроках української літератури побудувати й специфічний діалог “особистість учителя – учня – авторське осмислення образу письменника”. Проаналізуємо підручник із української літератури для 10-го класу за редакцією В. Борщевського в аспекті технології гендерної літературної освіти, адже він є цікавим, на нашу думку, з погляду гендерної критики.

Автори цієї праці на початку видання звертаються до учнів, закликаючи до вдумливого, критичного аналізу художнього твору [197, 3]. Укладачі порушують національну ідею, спонукають відшукати в літературі образи, які стануть близькими для юнака чи юнки. Зупинимось лише на питаннях гендерного характеру. Автори підручника при розгляді повісті “Дві московки” І. Нечуя-Левицького звертають увагу на умови життя та особливості характеру протилежних за рисами ідентичності персонажів: фемінної Ганни та маскулінної Марини, які обидві зазнають поразки в своєму житті. У біографічних оповідях автори підручника торкаються питань не тільки громадського, а й особистого життя письменників (наприклад, стосунки Лесі Українки з С. Мержинським), що сприймається молодим читачем досить позитивно. Запитання до учнів побудовані з урахуванням принципу діалогу. Актуально з гендерного погляду проаналізовано новелу

М. Коцюбинського “В дорозі”, зокрема момент першого психологічного зламу в душі головного героя. Автори торкаються цікавої теми, питання статевого потягу: “Природно, – пишуть вони, – що Кирила, двадцятирічного юнака, захопила принадність дівчини Усті [197, 226]”. Сама природа, зовнішній портрет юнака в тексті зображені досить еротично, що відзначають й укладачі підручника, проте аргументують це “атмосферою революції 1905 року [197, 226]”. На нашу думку, протиріччя між “Я”-егоїстичним та “Я”-справжнім (визначення авторів) є фальшивим, коли людина відмовляється від “права одного життя [197, 226]”, почуттів, думання не про себе, а про народ. Завдання вчителя – спонукати учнів до диспуту. Старшокласники вступають у дискусію: “Чи можна відмовитися від свого “Я”, не втративши обличчя особистості? Чи оцінить народ таку жертву? Хто формує свідомість народу: мисляча людина чи сіра маса? Як дійсно варто служити громаді?” У мистецькому контексті проаналізовано твори Лесі Українки, акцентована увага на важливих, проте безстатевих характеристиках, а саме: духовності, красі внутрішнього світу, глибокому патріотизмі, чуттєвості тощо. Автори підручника при розгляді текстів О. Кобилянської врахували феміністичні поривання письменниці, оцінені досить позитивно: “Як видно із змісту творів, воля людини асоціюється в молодій авторки з можливостями творити свою долю [197, 316]”, – пишуть науковці. Таким чином, підручник для 10-го класу з української літератури містить питання, що характеризують взаємини між протилежними статями, однак основний акцент зроблено на красі духовних стосунків, громадянській активній діяльності, позбавленій фізичної чуттєвості. Вважаємо, що такий напрям виховної роботи на уроці літератури сприятиме утвердженню основних цінностей гендерної культури людини: поважати протилежну стать, дбати про взаємодопомогу і підтримку, розуміти психічний стан хлопця чи дівчини, вміти співчувати тощо.

Поряд із написанням програм, створення підручників – теж методична проблема, особливо для старшої школи. Юнаки та юнки мають можливість

прочитати художній твір повністю. Отже, автори підручника повинні подати не тільки основні теоретико-літературознавчі положення, біографічні дані автора, ілюстрації до творів, критичні праці науковців, а й враховувати “Я-особистісний” чинник читача. Варто звернути увагу на те, що особливість цього видання полягає у його відповідності до чинної (або регіональної авторської) програми з літератури. Рекомендуємо завдання до текстів подавати з урахуванням різних рівнів знань учнів. Запитання творчого характеру повинні містити “Я-оцінку” літературного твору на основі теоретичних відомостей та аналізу критичних матеріалів. Вважаємо за доцільне до чинної програми “Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи” (К. – Ірпінь, 2005) за ред. М. Жулинського додати вивчення таких творів, які сприятимуть формуванню гендерної літературної компетенції в учнів старшої школи. На нашу думку, невиправдано вилучено в 11-му класі роман О. Гончара “Собор” та п’єсу О. Коломійця “Дикий ангел”, варто доповнити програму 12-го класу твором В. Слапчука “Дикі квіти”, слід старшокласників познайомити з “Роксоланою” П. Загребельного (адже у 8-му класі вивчається “Роксоляна” О. Назарука).

Отже, методична думка в Україні пройшла складний шлях утвердження національних та загальнолюдських цінностей. Проблеми гендеру привертали увагу науковців у різних аспектах: спільного навчання протилежних статей, особистісного прочитання літератури та її інтерпретації юнаками та юнками тощо. Визначимо, що саме становить зміст гендерної літературної освіти.

#### ВИСНОВКИ до 1 розділу

Феміністична думка в Україні розвивалася у контексті історичних зрушень та змін у суспільній свідомості. Відповідно до ідеологічної сутності найвідоміших течій фемінізму сформувалися філософські концепти, які лягли в основу літературознавчих досліджень. Історико-психологічні аспекти методики застосування гендерної критики в школі ґрунтуються на таких засадах філософії зарубіжної та вітчизняної феміністики: 1. Впровадити ідеї

соціальної справедливості (ліберальний фемінізм). 2. Вплинути на рівень гендерної ідентичності кожної людини (психоаналітичний фемінізм). 3. Змінити суспільні механізми шляхом надання переваги партнерським взаєминам між статями (психоаналітичний фемінізм). 4. Визначити пріоритетним метод психоаналізу, який має збагнути психологічну зумовленість відмінностей між статями. 5. Урахувати екзистенцію особистості при аналізі гендерних проблем суспільства, порушених у художньому творі (екзистенціальний фемінізм). 6. Надати паритетність обом статям у боротьбі за національну ідею, відродження культурних цінностей українського народу (прагматичний фемінізм).

Феміністичні ідеологічні думки стали підґрунтям для створення гендерних студій вітчизняного літературознавства. Теоретико-літературними основами пропонованої системи гендерної літературної освіти є:

1. Гендерні дослідження ґрунтуються передусім на засадах суперечностей: “маскулінності” й “фемінності”; “народності” й “модерності”; “стереотипів” й “нововведень”.

2. Інтерпретація творів у зазначеному аспекті проводиться із урахуванням психології статей, соціальних закономірностей, народної традиції.

3. Вивчення художнього твору проводитимемо у таких напрямках:

- відшукування у структурі тексту стереотипів гендерного мислення;
- відтворення об’єктивного сенсу художнього твору;
- аналіз процесу читання, проблеми сприймання й інтерпретації твору жінкою-читачем і чоловіком-читачем;

- розгляд психології жінки-письменниці й чоловіка-письменника: художня структура твору; зовнішньо-проблемний зміст; майстерність характеротворення; відображення у тексті внутрішніх суперечностей авторської екзистенції як носія гендерної ідентичності; власне мовний рівень.

4. Психоаналітичні гендерні підходи до інтерпретації художнього тексту.

5. Враховуємо закономірності історичного розвитку літератури й соціального контексту.

Відштовхуємося від того, що особистість письменника й учня містить національне як складову власної ідентичності. При формуванні гендерної технології навчання української літератури зважимо на наступні етнопедагогічні засади виховання:

1. Українська нація визначається у світовому просторі як андрогінна, схильна до егалітарної політики.

2. Наша культура становить значну етнопедагогічну вартість.

3. Рівень стосунків між протилежними статями традиційно визначався не внутрішніми проблемами окремої особистості, а інтересами суспільства. Тому соціальні інтереси переважали над особистісними.

4. Традиційний народний ідеал жінки – вродлива, гарна господиня, яка стане ласкавою матір'ю для дітей, працьовита, весела, охайна тощо.

5. Ідеал чоловіка в етнології – сильний, гарний, розумний, добрий, щирий, працьовитий, хороший господар, той, що дбає про сім'ю, любить і виховує дітей, не вживає спиртного тощо.

6. Ідеал родини – дружні паритетні стосунки, засновані на щирості, повазі, любові, демократії у розподілі традиційних обов'язків.

7. Висока моральність взаємин хлопця та дівчини, сформована у культурі “цнотливості”, збереження вірності, щирості та поваги до батьків.

Методика вивчення української літератури має враховувати психологію читача. Створюючи власну технологію навчання, визначимо як базові такі особливості юнацького віку:

1. Середовище та виховання відіграє провідну роль у формуванні статевої свідомості особистості, в її ідентифікації себе чоловіком чи жінкою.

2. Більшість учнів намагається відповідати своїй біологічній статі, однак вироблення рис протилежної статі у власній самосвідомості може розвивати комплекси. Сприятимемо формуванню андрогінної особистості

учня. Доцільно врахувати природну потребу учня старшої школи висловлювати власні думки і прагнути бути почутим.

3. Спираємося на особливий тип спілкування учнів старшої школи – інтимно-особистісний. Залучаємо цікаві теми гендерного характеру у систему навчання.

4. Психологічна потреба старшокласників – вивчення власного “Я”. Звертаючись до екзистенції учня, допоможемо формуванню його гендерної ідентичності на кращих зразках народної педагогіки та художнього слова.

5. Під час аналізу літературного твору варто звертати увагу на глибину психологічного мислення дівчат, їхню емоційність, здатність хлопців до логічного умотивування вчинків героїв, аналітичного пояснення соціальних стереотипів, окреслених у художньому мистецтві. За допомогою спроможності до засудження дій персонажів хлопцями та умінням виправдовувати вчинки героїв дівчатами побудуємо літературознавчу дискусію.

6. Судження дорослих нерідко заперечуються юністю, а вчинки та думки літературних героїв викликають довіру. Учителеві слід правильно і вміло їх тлумачити. Виховуємо читацьку культуру школярів засобами художнього слова.

При формуванні системи навчання української літератури у гендерному аспекті основами обрано такі засади методик О. Бандури, Т. Бугайко та Ф. Бугайко, А. Градовського, О. Ісаєвої, Л. Мірошниченко, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, К. Сторчака, Г. Токмань:

1. Використаємо ідейно-виховний вплив художніх текстів на становлення гендерної ідентичності учнів. “Психологія характеру літературного персонажа має велике виховне значення [21, 75]”, “Кращі образи-персонажі художньої літератури (та й образи самих письменників) завжди служили й служать молоді взірцем для наслідування [128, 76–77]”.

2. Врахуємо психологію навчання (осмислення художнього твору хлопцями та дівчатами) й особистості (рівень гендерної ідентичності).

“Знання психологічних основ викладання свого предмета, психічних станів учнів [179, 13]” сприятиме кращому засвоєнню змісту літературної освіти.

3. “Ми повинні виховувати дітей <...> на його громадянській мужності, полум’яному патріотизмі народу [150, 13–14]”. Сприяємо вихованню національних та загальнолюдських цінностей.

4. Розкриємо перед учнями особистість письменника. “Не потрібно нехтувати фактами особистого життя письменника: вони надають викладу задушевності, теплоти, допомагають відчутти в письменникові людину, якій все людське не чуже [12, 21–22]”.

5. Навчання будуємо на живому інтересі до літератури. “Інтерес, який викликає твір у школярів [150, 14]”, є одним із найважливіших критеріїв добору художнього тексту.

6. “Культура почуттів формується у людини поступово [150, 22]”. Виховуємо гендерну культуру як складову структури особистості учня засобами художнього слова.

7. Врахуємо “Я-ідентичність” учня при вивченні літератури. “Читання твору буде виразним, якщо учень передасть в читанні своє розуміння твору [19, 48]”.

8. Виховаємо статеву культуру на засадах високої моралі. “Високі естетичні смаки, чисті моральні почуття – це властивості гармонійно розвиненої людини [181, 27]”.

9. “Розвиток людини відбувається різноманітними напрямками: старшокласник зазнає і поклику статі, і морально-етичних шукань, і проблем самоаналізу, і багатьох інших особистісних векторів руху, – перед ним постає загроза втрати почуття власної цілісності [193, 46–47]”. Сприятимемо формуванню “Я-ідентичності” учня засобами художнього слова.

10. “Юнацтво виявилось більше схильним до “вільної” діяльності на уроках літератури, коли доводилося розв’язувати літературні завдання переважно творчого характеру, що потребували уяви, фантазії, виведення самостійних оригінальних суджень [171, 27]”. Спонукаємо учнів до



самостійного дослідження художнього тексту, пошуків креативного вирішення складних завдань.

11. “Формування широкої компетенції читача в процесі вивчення <...> літератури має розглядатися як важливий компонент системи літературної освіти учнів [75, 4]”. Розглядаємо гендерно-літературну компетенцію старшокласників як складову загальної компетенції читача.

12. На уроках літератури варто “виховувати в школярів різного віку основи самоаналізу, звичку замислюватися над своїми вчинками, почуттями, вміння відрізнити добро від зла та аргументувати свої спостереження [112, 214]”. Гендерну освіту учні отримають за умови розуміння категорій етики та естетики: “щастя”, “нещастя”, “любов”, “позитивна та негативна риси” тощо.

Отже, методична система вивчення української літератури у гендерному аспекті базуватиметься на історичних, філософських, психологічних, соціальних, етнопедагогічних, теоретико-літературних та методичних засадах.

## РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ ДО  
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

## 2.1. Констатувальний зріз експериментально-дослідного навчання літератури

Важливого значення у розробці та впровадженні моделі гендерної літературної освіти має апробація теоретичних узагальнень у практиці старшої школи. Вона здійснювалася традиційно у три етапи: проведення констатувального зрізу, систематичне вивчення художньої літератури у гендерному аспекті протягом формувального експерименту та проведення контрольного зрізу. З метою з'ясування необхідності у розробці нової моделі навчання української літератури було проведено констатувальний зріз, відвідано заняття, проаналізовано їх зміст та результативність. Т. Бугайко та Ф. Бугайко у праці “Методика викладання української літератури в середній школі” (К., 1952) підкреслюють: “Теоретичні висновки методики лише тоді матимуть цінність для школи, коли вони ґрунтуватимуться на живому досвіді <...> учителів, розв’язуватимуть питання, висунуті шкільним життям, коли вони будуть спрямовані на піднесення рівня навчально-виховної роботи нашої школи в даних конкретно-історичних умовах [19, 9]”. Розглянемо перший етап експерименту.

З метою вивчення мотивації педагогів у викладанні літератури в гендерному аспекті та з'ясування теоретичної обізнаності практиків у цьому питанні проведено анонімне анкетування вчителів-філологів. В опитуванні взяли участь 110 учителів української мови та літератури з різних областей України. Анкета містила такі запитання: 1. Як Ви розумієте поняття “гендерний підхід” до вивчення шкільного курсу літератури? 2. Чи доводилося Вам використовувати метод гендерного дослідження художнього тексту у практиці викладання предмета? 3. У яких класах, на Вашу думку, можна досягти найбільшої ефективності при використанні гендерного

підходу до аналізу художнього тексту? 4. Чи необхідно, на Вашу думку, при структуруванні програми з літератури враховувати здобутки гендерної критики, пропонувати тексти на гендерну проблематику? 5. Чи повинна школа виховувати гендерну культуру? 6. Якщо “так”, то яка роль у цьому літератури?

Анкетування показало, що 41 % (45 педагогів) володіють теоретичними відомостями з цього питання, 14 % (15 вчителів) розцінюють “гендерний підхід до вивчення літератури” в аспекті “розмежування на уроках літератури авторів за приналежністю до чоловічої та жіночої статі”, 41 % (45 педагогів) узагалі не чули про гендерні дослідження, а 4 % (5 філологів) сприймають гендер як термін, пов’язаний з феміністичною критикою, визначаючи гендерні дослідження, як “вивчення творів жінок-письменниць”. Відповіді на друге запитання анкети мають такі відсотки: 69 % (76 чол.) відповіли ствердно, 31 % (34 чол.) визначили, що не використовують гендерну критику на уроках літератури. Відсоток відповіді “так” підлягає, на нашу думку, сумніву, адже з опитаних 39 % (30 чол.) не дали визначення поняттю “гендерний підхід” до вивчення шкільного курсу літератури. Майже одноголосно опитувані визначили доцільним використання гендерного підходу до вивчення літератури у старшій школі – 96 %, з них 32% запропонували застосовувати цей метод ще в середній ланці освіти, 4 % – тільки у 5–8 класах. Стосовно введення в програми з української літератури творів, актуальних для вивчення проблем гендеру, 68 % відповіли, що такі тексти необхідні, адже “література яскраво й образно вчить визначати традиційні та модерні риси персонажів, спонукає до вивчення національних традицій у сфері стосунків між протилежними статями”. 27 % відповіли, що їм важко визначити, наскільки такі твори необхідні. 5 % опитуваних вважають, що не потрібно в програму вводити тексти, що висвітлюють гендерні проблеми. Всі опитувані визнали, що школа повинна виховувати гендерну культуру, зокрема на уроках української літератури. Процитуємо деякі думки вчителів-практиків: “Хлопчиків слід виховувати як господарів,

голів родин, захисників. Дівчаток як носіїв моральної чесноти, берегинь роду”, “Вагома роль літератури, бо саме на її образах варто виховувати в сучасній молоді уміння і прагнення гідно жити навіть у неймовірно складних життєвих ситуаціях”, “Необхідно на прикладах літературних образів формувати красу людських взаємин”, “Література спонукає до вивчення національних традицій у сфері стосунків”, “Кращі літературні зразки сприяють глибшому розумінню культури взаємин, духовному росту”, “За допомогою художнього слова яскравіше й виразніше можна дослідити взаємини між людьми”, “Навчити учнів засобами літератури вибирати, будувати стосунки (твори цього плану є)” та ін.

Отже, анкетування показало, що сучасний учень, на думку вчителів, потребує виховання гендерної культури засобами художнього слова, проте філолог переважно не має достатньої фахової підготовки з цього питання. Визначимо, наскільки питання гендерної культури цікавлять сучасного учня.

З метою характеристики особливостей сприйняття учнями представників протилежної статі, визначення рівня їхньої гендерної культури проведено ряд творчих робіт серед учнів старшої школи в різних областях України. Було запропоновано написати твір-роздум на тему: “Якби я завтра прокинулася (прокинувся) хлопцем (дівчиною)?” Старшокласники повинні були осмислити особливості поведінки протилежної статі, ідентифікувавши їх зі сферою власної “Я-ідентичності”, і в художньому стилі описати один день із життя. У написанні твору взяли участь 275 учнів (з них – 136 хлопців, 139 дівчат). Суттєвої різниці територіального характеру у відповідях юнаків та юнок ми не помітили. Проаналізуємо основний зміст творчих робіт.

Помилки траплялися на граматичному рівні (описуючи протилежну стать, учні використовували дієслова, характерні для своєї статі. Наприклад, “пішов” замість “пішла” тощо). Тобто старшокласникам уже важко ідентифікувати себе з протилежною статтю, адже формування особистості в цілому відбулося. Більшість з них зустріч себе в новому образі уявляли перед дзеркалом. Твір переважно закінчувався думкою, що перетворення – це

“фантазія”, “страшний сон”, “незвичайна ситуація”, “на ранок я знову буду собою” тощо. Проте деяким сподобалося перевтілення, дало змогу свідомо оцінити поведінку протилежної статі. Твори були насиченими стереотипами, закріпленими як поведінкові ролі за певною статтю. Учні в основному орієнтуються у їх визначенні. Процитуємо думки дівчат, що охарактеризували такі стереотипи поведінки хлопців: “гратися у футбол” (дівчатка переважно обирають інші види спорту), “вдягнув темно-сині джинси та сірий светр” (щоб не зіпсувати світлий одяг брудом) та ін. Цю думку продовжила Анастасія Б.: “Наскільки я знаю, хлопці не люблять яскраві кольори”, далі вона пише, що “таки важко бути хлопцем, мама насварить, що цілий день прогуляла”. Можна визначити, що дівчина допомагає батькам по господарству і вважає цей обов’язок суто жіночим. Юлія К. зазначила, що “одягатися в чоловічий одяг невесело”, згодом написала: “Після школи мені б довелось грати у футбол, який я не можу терпіти”. Далі вона проектує власне майбутнє в образі чоловіка: “Якби я була хлопцем, то обрала б професію будівельника, бо це справа справжніх чоловіків”. Стереотипними ознаками юнаків, вважають дівчата, є гра на комп’ютері, постійне невиконання домашніх завдань, надмірна кількість волосся на тілі, розваги в нічних закладах тощо. Хлопці охарактеризували такі стереотипи поведінки дівчат: “Важко звикнути до підборів, коротких спідниць та косметики”, “Буду колекціонувати листівки, платівки з музикою”, “Пішли з подругами по крамницях”, “Збиратиму секрети інших”. Крім того, юнаки визначили особливістю саме дівчат “ходити до перукарні та робити зачіски”, “носити штучні нігті”, “купувати нові сукні”, “рвати колготки об стільчики”, “цікавитися косметикою та пліткувати” тощо.

Отже, проаналізувавши творчі роботи старшокласників, визначаємо: позитивно сприймають поведінку протилежної статі та легко ідентифікують себе з нею – 52 % (143 учнів), бачать лише зовнішні ознаки протилежної статі – 26 % (72 учнів), висвітлюють негативні риси протилежної статі – 20 % (54 учнів), не можуть ідентифікувати себе з протилежною статтю – 2 % (6

учнів). Таким чином, важливою складовою навчально-виховного процесу має стати виховання гендерної культури в юнаків та юнок. Допоможемо старшокласникам позитивно сприймати “Я-ідентичність” протилежної статі на уроках української літератури, визначимо шляхи подолання гендерних суперечностей, на прикладі образів художніх текстів охарактеризуємо пріоритетні риси особистості, актуальні для гармонійного співжиття в соціумі.

Крім того, за допомогою психологів загальноосвітніх шкіл провели тестування на визначення рівня гендерної ідентичності школярів та спрямування на майбутні сімейні ролі (за методикою Т. Говорун та О. Кікінеджи). Ми поставили перед собою мету проаналізувати рівень гендерної ідентичності сучасного учня, враховуючи такі чинники формування гендерної свідомості, як: оточення, виховання, самоактуалізацію особистості. Проведене нами тестування на рівень гендерної ідентичності та спрямованості на майбутні сімейні стосунки серед учнів старших класів (на нашу думку, це найбільш сприятливий вік для таких досліджень) дало наступні результати (Таблиця 2.1.):

Таблиця 2.1.

#### Відмінності між гендерною ідентичністю хлопців та дівчат

Жіноча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	–	<b>35 %</b>	10 %
партнерський тип сім'ї	10 %	15 %	30 %
Чоловіча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	11,5 %	22 %	11,5 %
партнерський тип сім'ї	11 %	11 %	<b>33 %</b>

Як показало дослідження: якщо серед жіночої статі переважали дівчата, яким були властиві фемінні ознаки і спрямованість на створення традиційної родини, то серед чоловіків – андрогінні ознаки і спрямованість на партнерський тип сім'ї. Це свідчить про те, що у свідомості чоловіків відбулися суттєві зміни (порівняємо традиційне уявлення про ролі чоловіка і жінки): вони дають жінкам реалізувати свої потреби і бажання. У свою чергу, дівчата (в більшості) ще не здатні подолати підлеглу позицію: хочуть працювати, проте “чоловік має забезпечувати їх матеріально і керувати ними”. Таку думку висловили юнки, що виховувалися в родинях, яким властива традиційність: мати виконує роль домогосподарки. Однак незаперечним є той факт, що чимала кількість дівчат відмовляються від такого майбутнього. Вони спрямовують свою самоактуалізацію на подолання гендерних стереотипів, визначаючи свою роль як партнерську у стосунках з чоловіками. Отже, допоможемо учням вступити в діалог з образами художньої літератури, відшукати свій стиль поведінки з протилежною статтю.

З метою отримання об'єктивних відомостей щодо навчальних рівнів та можливостей учнів, виявлення прогалин у літературній освіті проведено констатувальний зріз навчальних досягнень учнів з літератури у формі тестування. В опитуванні взяли участь 5 експериментальних (139 чол.) та 5 контрольних (136 чол.) класів п'яти областей України: Запорізької, Житомирської, Київської, Черкаської та Чернігівської. Зріз проводився в 10-му класі на початку навчального року за чинною програмою 9 класу. Тестові завдання були розроблені за варіантами та складені з урахуванням знань учнів з теорії літератури та змісту художніх текстів. Тести містили, крім завдань репродуктивного характеру, вправи на логічне мислення, вміння зіставляти, аналізувати, відтворювати послідовність подій тощо (Додаток В.1.).

Дистрактори та ключі тестових завдань добиралися так, щоб унеможливити вгадування. Кожен правильний варіант відповіді оцінювався 0,5 бала (12 – найбільша кількість балів, яку могли набрати учні).

Проаналізовані нами результати тестування дали можливість виявити типові помилки, допущені учнями при виконанні завдань, а саме: невміння визначати гендерні особливості персонажа твору; незнання історичних та біографічних фактів, що впливають на інтерпретацію твору; невміння орієнтуватися в теорії літератури; невміння відходити від аналізу до логічного осмислення певної проблеми; незнання особливостей літературних напрямів та невміння визначати стильові особливості автора-письменника; незнання психологічних особливостей персонажів певної статі; невміння аналізувати літературний образ у контексті літературного процесу.

Цікавим фактом виявилось те, що всі учні без винятку правильно назвали типові риси чоловіка у перенесенні на образ-характер твору. Адже чоловік – це певний символ сили, сміливості, активності, закріплений у свідомості учнів як ідеал і образ, до якого слід прагнути. Значно складнішим виявилось визначити типові гендерні особливості жіночого образу-персонажу. З 276 опитаних учнів дали правильну відповідь лише 3 (дві дівчини і один хлопець). Це пояснюється тим, що жіночий традиційний гендерний тип фемінної, закомплексованої, пасивної особи дещо зазнав трансформації в останнє десятиліття. Учням важко мислити у контексті літературного процесу та моралі епохи, у яку написаний твір. Простішим виявився аналіз конкретного літературного твору чи образу.

Проаналізуємо загальні показники рівня знань учнів. Як бачимо, і в контрольних, і в експериментальних класах (рис. 2.1. та 2.2.) найбільше учнів, які показали достатній рівень знань.



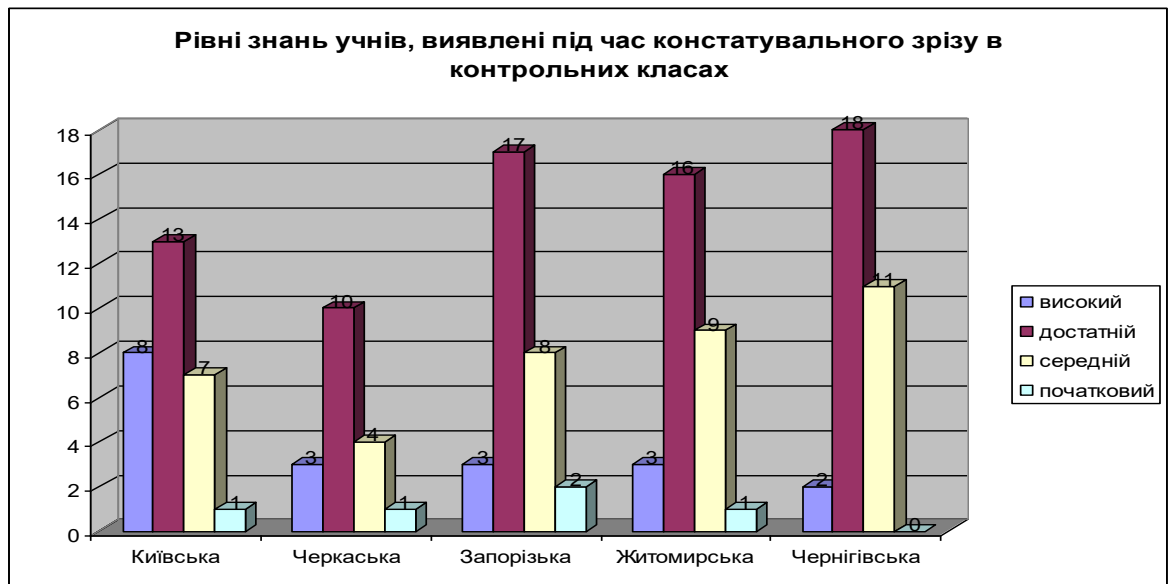


Рис. 2. 1. Рівні знань учнів, виявлені під час констатувального зрізу в контрольних класах.

Кількісний показник знань учнів за результатами тестування в розрізі навчальних закладів 5 областей України такий: в експериментальних класах 22 – високий рівень, 67 – достатній, 42 – середній та 8 – початковий; в контрольних класах 19 – високий, 74 – достатній, 39 – середній, 5 – початковий.

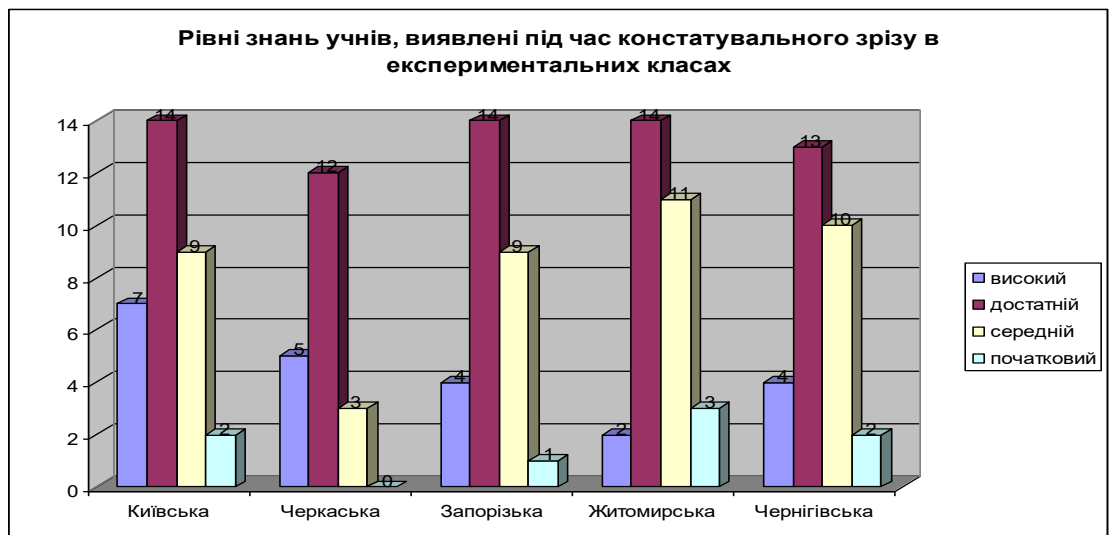


Рис. 2. 2. Рівні знань учнів, виявлені під час констатувального зрізу в експериментальних класах.

Визначимо відсотковий показник рівня знань (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Показник рівня знань учнів, виявленого під час констатувального зрізу**

	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальні класи	16 %	48 %	30 %	6 %
Контрольні класи	14 %	53 %	29 %	4 %

Якісний показник в експериментальних класах становить 64 %, у контрольних класах – 67 %. Проте досить високий показник початкового та середнього рівнів знань учнів. Зважаючи на отримані результати зрізів, вважаємо доцільним підвищити загальний рівень знань учнів з літератури. Цьому сприятиме, на нашу думку технологія гендерної літературної освіти.

Нами були відвідані уроки літератури, проведені вчителями-методистами у старшій школі. Помічена така особливість: філологи часто акцентують увагу на аналізі художніх образів, проте позбавляють їх гендерної ідентичності, майже не порушуються проблеми культури взаємин між статями. Слушною вважаємо думку Д. Білецького: “Цікавість юного читача до книги визначається його світорозумінням, навчальними та естетичними потребами, а також віковими особливостями [15, 11]”. Педагоги-практики, на жаль, часто забувають про потребу старшокласників відшукати власне “Я” в системі соціальних відносин. Адже літературний образ може стати джерелом діалогу “внутрішній світ учня – герой твору”. Учителі літератури спонукають передовсім до з’ясування належності персонажа до певної соціальної категорії людей, визначення його позитивних та негативних рис характеру, ролі в тексті тощо. Вважаємо необхідним введення літературного образу в контекст доби письменника, національних традицій, контекст сучасності. Адже гендер – це не тільки джерело вивчення стосунків між протилежними статями, а й сфера пізнання та самоактуалізації будь-якої людини.

Нами були проаналізовані досвіди вчителів-методистів на предмет порушених у них гендерних проблем та праці літературознавців. Науковці звертають увагу на питання протилежних статей, визначають аспекти літературознавчого дослідження, однак досить рідко переносять власні

здобутки у цій сфері на практику викладання української літератури в закладах освіти. Вчителі ж, готуючись до уроку, визначають мету – дати міцні знання для досягнення високого результату на зовнішньому незалежному оцінюванні. Це, звичайно, важливо в умовах формування життєвих компетенцій старшокласників, але урок літератури за таких умов втрачає своє першочергове завдання – виховати культурну особистість, здатну поцінувати якісну книгу. Проаналізовані конспекти вчителів-практиків містять багато цінного методичного матеріалу, а саме: запропоновані різні методи, прийоми та форми роботи з учнями, розроблені нові педагогічні ситуації. Проте бракує системи роботи вчителя-словесника в аспекті технології гендерної літературної освіти. Отже, проведене анкетування, тестування учнів, перевірені творчі роботи, проаналізовані уроки вчителів-практиків свідчать про потребу системного впровадження технології гендерної літературної освіти в старшій школі.

Передусім важливо визначити критерії оцінювання учнів. Опишемо їх з урахуванням вимог 12-бальної системи. Для оцінювання знань та вмінь учнів з предмету пропонуємо користуватися такими критеріями сформованості гендерно-літературознавчої компетенції учнів:

1. Знання та розуміння теоретичних відомостей з гендерної психології, етнопедагогіки, літературознавчих та історико-літературних понять.

2. Уміння аналізувати художні образи-персонажі в гендерному аспекті, характеризувати стиль, поетику, засоби психологічного зображення чоловіків і жінок у творах, визначати гендерні особливості літературних напрямів.

3. Уміння будувати тісні зв'язки між художнім текстом – внутрішнім світом учня – вимогами і потребами суспільства, знаходити зв'язки твору з біографією письменників, іншими видами мистецтва і творами зарубіжної літератури.

Відповідно до обраних критеріїв розкриємо рівні оцінювання учнів старшої школи у системі гендерної літературної освіти (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3.

### Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи

Рівень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
Початковий	1	Учень поверхово засвоїв навчальний матеріал і може за допомогою вчителя назвати окремі літературні факти, явища. Має низьку гендерну культуру: висловлює думки про вищість однієї статі, не знаходить у тексті гендерних стереотипів. Не вміє визначати особливості поетики художнього твору, знаходити засоби психологічного зображення дійсності, не розуміє гендерних особливостей літературних напрямів. Не орієнтується в історико-літературному процесі й не знає біографії письменників.
	2	Учень викладає думки на елементарному рівні і може з допомогою вчителя відтворити у пам'яті прочитаний фрагмент художнього твору. Виявляє спроби гендерного аналізу твору, називає певні факти біографії письменників, розуміє основні літературні поняття, проте не вміє застосовувати їх при аналізі художнього тексту.
	3	Учень фрагментарно викладає свої думки, дає відповіді на елементарні запитання, що не потребують значних інтелектуальних зусиль. Визначає, які риси типу темпераменту переважають у героїв: фемінні чи маскулінні. Орієнтується у фактах біографії письменників, основних теоретико-літературних поняттях, проте не вміє застосовувати їх на практиці. Виявляє спроби аналізу художнього тексту на рівні визначення проблем стосунків між чоловіком та жінкою, описаних у тексті. Не вміє зіставляти художній текст з іншими видами мистецтва.

Середній	4	Учень володіє навчальним матеріалом на вищому за початковий рівні і здатний частину його відтворити репродуктивно. З допомогою вчителя висловлює свої думки з приводу прочитаного. Визначає рівень ідентичності головних героїв твору, але не може пояснити причини формування у них того чи іншого рівня. Уміє застосувати елементарні теретико-літературні поняття при аналізі художнього тексту щодо визначення проблем стосунків між чоловіком та жінкою, описаних у тексті. Виявляє спроби визначення стереотипів у творі. Висловлює власну думку з приводу прочитаного, проте не може аргументувати її.
	5	Учень здатний за допомогою вчителя відтворити початковий матеріал у логічній послідовності. Гендерний аналіз твору зводить до тлумачення яскраво зображених у тексті гендерних стереотипів. Виявляє спроби аналізу образів-персонажів твору та їхньої класифікації на основі ступеня традиційності. Проте не аргументує власної думки, не знаходить компаративні зв'язки між художнім текстом та іншими видами мистецтва.
	6	Учень виявляє знання літературного матеріалу, усвідомлює основні положення, на яких ґрунтується аналіз художнього твору, з допомогою вчителя робить висновки. Володіє основними гендерними поняттями, вдало застосовує їх при інтерпретації тексту. Виявляє спроби аналізу стилю письменника, стереотипів доби. Не орієнтується в особливостях зображення гендерних питань письменниками, твори яких належать до різних напрямів.
Достатній	7	Учень виявляє початкові вміння застосовувати вивчений літературний матеріал у нестандартних ситуаціях, опрацьовує деякі літературознавчі джерела. Висловлює власні судження стосовно соціальної ролі жінки та чоловіка, наводить приклади

		з тексту. Орієнтується в теоретико-літературних поняттях, проте не оперує ними при відповіді. Вміє робити висновки на основі прочитаного, виявляє спроби знаходити спільне та відмінне у художньому тексті й інших видах мистецтва, творах зарубіжної літератури.
	<b>8</b>	Учень уміє зіставляти й узагальнювати прочитане, систематизувати з допомогою вчителя літературну інформацію, добирати матеріал для підтвердження власних думок з художнього тексту. Пробує ілюструвати психологічні факти гендерної самоідентифікації героїв твору власними міркуваннями, називає основні засоби поетики художнього тексту, робить висновки на основі почутого на уроці.
	<b>9</b>	Учень вільно володіє навчальним матеріалом, під час гендерної інтерпретації художнього тексту наводить приклади як із твору, так із власного життя. Аргументує свої думки з приводу прочитаного, самостійно виправляє власні помилки, допущені при відповіді. Орієнтується в теоретико-літературних поняттях, вільно оперує ними при відповіді. Встановлює зв'язки між художнім твором та іншими видами мистецтва, проте допускає незначні помилки під час відповіді.
<b>Високий</b>	<b>10</b>	Учень проявляє творчі здібності, пробує діалогічно із авторською думкою побудувати свою відповідь. Знаходить нові джерела для унаочнення отриманої на уроці інформації. Уміє зіставляти гендерні стереотипні оцінки обох статей у суспільстві з оцінкою автора твору. Називає основні засоби поетики у зображенні гендерних проблем твору. Самостійно встановлює зв'язки художнього тексту з іншими видами мистецтва та творами зарубіжної літератури, проте не готовий створити власний літературний проект.
	<b>11</b>	Учень вільно висловлює свої думки, почуття, уміє

	<p>прогнозувати розвиток подій у творі. Будує свою версію стосунків між героями твору у гендерній інтерпретації. Самостійно оцінює різноманітні життєві й літературні явища, уміє відшукати у тексті зв'язок типу “причина-наслідок”. Використовує набуті знання в нестандартних ситуаціях, спираючись на художнє відтворення дійсності. Легко орієнтується в теоретико-літературних поняттях, визначає гендерні особливості літературних напрямів. Самостійно встановлює зв'язки художнього тексту з іншими видами мистецтва та творами зарубіжної літератури, орієнтується в історії літератури, стереотипах доби та біографіях письменників. Висловлює конструктивні думки щодо встановлення гендерного паритету в суспільстві, проте потребує допомоги вчителя при створенні авторського літературного проекту.</p>
12	<p>Учень виявляє творчі здібності у певних жанрах літератури, розвиває власні обдарування й нахили, вміє самостійно здобувати знання. Володіє знаннями гендерної психології, прагне вирішити проблемні ситуації, описані у художньому творі, з погляду андрогінної особистості, неупередженої в оцінках дійсності. Вміє зіставляти еволюцію поглядів на взаємини між чоловіком та жінкою з еволюцією художніх напрямів: від давніх часів до сучасності. Свою думку ілюструє прикладами із життя. Самостійно встановлює зв'язки художнього тексту з іншими видами мистецтва та творами зарубіжної літератури, знає історію літератури, вільно визначає стереотипи доби та орієнтується в біографіях письменників. Здійснює творчо аналіз художнього тексту, висловлює оригінальні думки з приводу прочитаного. Вміє створювати власні літературні проекти.</p>

Формуючи технологію гендерної літературної освіти, визначимо особливості завдань, що сприятимуть особистісно-зорієнтованій методиці навчання. “Щоб набути необхідних для успішної діяльності в дорослому житті компетентностей, учень уже в школі має вчитися самостійно здобувати інформацію, виробляти і, дискутуючи, обстоювати власну позицію, працювати в умовах конкуренції, спілкуватися, спільно розв’язувати певну проблему тощо [207, 21]”, – зазначає А. Фасоля. У такому разі мета вчителя – подати якомога більше методично обґрунтованих завдань різного рівня складності.

Розглянемо основні види завдань технології гендерної літературної освіти. За основу візьмемо розроблену систематику Б. Блума, який запропонував багаторівневу структуру розумової діяльності учнів (Рис. 2.3.) [16, 10–12]. На першому рівні знаходяться *знання*, а вище – послідовно *розуміння, використання, аналіз, синтез* та *оцінювання* фактів і інформації та їх застосування у реальному житті.

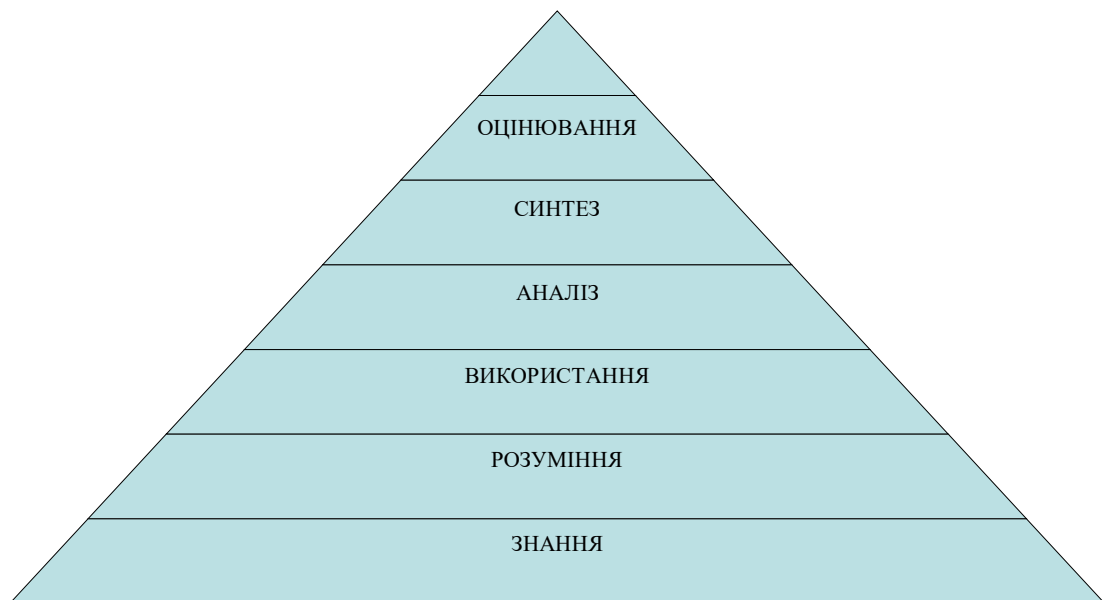


Рис. 2.3. Піраміда багаторівневої структури розумової діяльності учнів

Враховуючи особливості запропонованої систематики, поділяємо завдання на такі рівні:



1. Підготовчого рівня: завдання, що ґрунтуються на основі отриманих та здобутих учнями знань. При формулюванні завдань користуємося такими дієсловами: організувати, засвоїти, визначити, відтворити, скласти список, запам'ятати, перелічити, назвати, переказати, впізнати, повторити, показати, законспектувати, записати, встановити тощо. Наприклад: 1. Засвоїти етапи історичного розвитку феміністичної думки на Україні. 2. Згадати, хто з письменників звертався до теми насильства у сім'ї. 3. Упізнати стереотипні оцінки мовця, що вказують на роль протилежної статі у суспільстві, розкриті у художньому тексті.

2. Трансформаційно-осмисленого рівня: завдання, які ґрунтуються на використанні отриманих знань з української літератури та інтеграції їх у сферу інших наук. Використовуємо дієслова: класифікувати, порівняти, продемонструвати, описати, ідентифікувати, вказати, інтерпретувати, перефразувати, підсумувати, скласти, розпізнати, розмістити, перевірити, обрати, пояснити тощо. Наприклад: 1. Продемонструвати епізод твору, який розкриває погляд автора на взаємини чоловіка та жінки (знання твору + акторське мистецтво, риторика). 2. Викласти власне розуміння описаної у художньому полотні морально-етичної проблеми (знання твору + етика, етнопедагогіка, фольклор). 3. Доповнити критичні зауваження літературознавця з обраної теми (знання тексту критичної статті + теорія літератури, зміст художнього тексту).

3. Прикладного рівня: здобуті знання з різних наук застосувати для отримання нових знань. Учитель користується дієсловами: застосувати, обрати, продемонструвати, грати ролі, ілюструвати, застосувати на практиці, встановити співвідношення, вирішити проблему, використати тощо. Наприклад: 1. Класифікувати епічні твори української літератури за ознакою порушення в них гендерних питань. 2. Застосувати власний життєвий досвід учня під час інтерпретації художнього полотна в гендерному аспекті. 3. Вибрати із творів української літератури періоду кінця XIX – початку XX століття модерні образи жінок-феміністок.

4. Аналітичного рівня: потребують уміння глибокого аналізу художнього твору та історичного контексту, у який він написаний. При формуванні завдань учитель використовує такі лексеми: проаналізувати, підрахувати, виділити категорії, покритикувати, експериментувати, запитати, розпізнати, порівняти, оцінити тощо. Наприклад: 1. Протиставити традиційний образ твору модерному, розкрити умови необхідності появи такого модерного образу. 2. Проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки у творах письменників середини ХІХ століття, в основі яких закладена мораль "гріховності" людини. 3. Порівняти традиційний образ героя-чоловіка, зображеного у художніх текстах, із сучасним образом фемінного юнака. 4. Прослідкувати, як відбувається у системі тексту гендерна еволюція однієї людини.

5. Творчого рівня: ґрунтуються на створенні власного повідомлення, твору, статті, системи абстрактних відношень. Допоміжні дієслова: класифікувати, зібрати, дослідити, дати критичну оцінку, схематизувати, винайти, розвинути, обговорити, висунути гіпотезу, встановити порядок, розробити тощо. Наприклад: 1. Розробити схему зв'язків чоловік-жінка-художній текст-автор художнього тексту-я (учень). 2. Написати есе із запропонованої літературної теми. 3. Видозмінити образну систему твору, створивши гендерну утопію.

6. Високого логічного рівня: вимагає від учня умінь творчо та логічно оцінити знання за зовнішніми та внутрішніми критеріями і застосувати їх на практиці. Використовуємо такі дієслова: оцінити, обрати, порівняти, критикувати, визначити, розсудити, виправдати, встановити, довести цінність, навести аргументи тощо. Наприклад: 1. Довести хибність суджень героя літературного твору. 2. Визначити, які засоби поезики характерні письменникам-сентименталістам, модерністам, авангардистам, постмодерністам, представникам романтичного напрямку та реалізму у зображенні чоловічих та жіночих образів. 3. Спрогнозувати гендерну проблематику художніх творів на наступне століття тощо.

Отже, традиційна методика навчання української літератури або зовсім позбавлена такого важливого напрямку, як гендерна культура, або ж при відсутності системи містить незначні елементи вивчення художнього тексту у цьому аспекті. Учні відчують потребу самопізнання власної ідентичності, прагнуть вступити в психологічний діалог з автором, героєм художнього тексту. Технологія гендерної літературної освіти покликана заповнити методичні прогалини й сформувати культурного читача, здатного до самоаналізу та самовдосконалення.

## 2.2. Зміст гендерної літературної освіти і технологічні засади її здобуття

Сучасне літературознавство перебуває в постійному діалозі з іншими галузями гуманітаристики. Літературознавець пропонує новий погляд на тлумачення художнього твору, коли бачить, що методика літератури має охопити знання і художніх творів, і критичної думки, щоб наблизити учня до сприйняття вітчизняної літератури у новому ракурсі.

Створюючи систему гендерного літературного навчання в старшій школі, передусім визначимо зміст поняття “технологія”. А. Івченко, укладач тлумачного словника української мови (Харків; 2006), характеризує технологію як “сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [185, 472]”. Поняття технологія увійшло і в педагогіку. Його вживають педагоги як в Україні, так і за її межами, зокрема такі вчені, як: Г. Лозанов (суггестопедичне навчання), Н. Суворова (інтерактивне навчання), П. Юцявичене (модульна технологія), І. Бем і Й. Шнейдер (продуктивне навчання), О. Ісаєва (технологія розвитку читацької діяльності учнів), С. Омельчук (технологія дослідницького навчання синтаксису і стилістики мови), А. Ситченко (технологія аналізу художнього твору) та інші. У науці розрізняють поняття навчальна та педагогічна технології. В. Шарко останню характеризує “як галузь методичної науки, що дозволяє визначати стратегії

навчання, які найбільшою мірою відповідають поставленим цілям, розробляти тактику упровадження їх в навчальний процес, виробляти алгоритм дій педагога з організації пізнавальної діяльності учнів [222, 8]”. Таким чином, навчальна технологія визначає систему роботи вчителя, що впливає на покращення методики викладання. Для нашого дослідження актуальним є визначення поняття “навчальна технологія”, запропоноване Г. Корнетовим: “Послідовні практичні дії учнів і вчителів у навчально-виховному процесі, які приводять до формування в учнів заздалегідь заданих якостей [89, 61]”. У системі гендерної освіти визначаємо такі якості особистості: гуманізм, толерантність, паритетність у стосунках із протилежною статтю, гендерна культура, етика поведінки, заснована за загальнолюдських та національних цінностях (милосердя, повага до старших, доброзичливість, неагресивність, вміння прощати, знаходити компромісне рішення) тощо.

Отже, **технологія гендерної літературної освіти** – це складова методики викладання української літератури, сукупність методів та прийомів вивчення мистецьких творів у гендерному аспекті, що становлять систематизовану та науково обґрунтовану цілісність у формуванні гендерно-літературної компетенції та вихованні статевої культури особистості учня засобами художнього слова у старшій школі.

Технологія гендерної літературної освіти, яку пропонуємо, характеризується за ключовими категоріями: **учень** – людина, яка розуміє художній текст у гендерному аспекті та формує власну гендерну ідентичність засобами художнього слова; **навчальний процес** – цілеспрямована, методично обґрунтована система виховання та розвитку особистості учня-носія гендерної культури на уроках української літератури та позакласних заходах; **учитель** – людина, яка створює умови для гендерного розвитку особистості учня, розвиває вміння старшокласника аналізувати художній текст різними шляхами, які реалізуються різними методами (пріоритетним із

яких обирає гендерний), передусім відкриваючи світ власної “Я-ідентичності”.

Основними **принципами** викладання української літератури у гендерній технології навчання вважаємо такі: **діалогізм** – учень вступає в діалог з автором твору, художнім текстом, добою, вчителем, однокласником, самим собою, формуючи власну ідентичність; **проблемність** – учитель формулює запитання гендерно-літературознавчого характеру (що враховують багаторівневу структуру розумової діяльності учнів), створює проблемну ситуацію, з якої має знайти вихід учень; **відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів** – враховуємо властивості гендеру учня-носія певної ідентичності, рівень відкритості його “Я-концепції”; **емоційність** – здатність чуттєво сприйняти художній образ, зрозуміти життєву долю письменника, висловлювати власні естетичні переживання; **наочність** – обираємо особливий вид наочності – світ “Я-ідентичності” вчителя та учня, письменника та його літературного героя тощо; **психологізм** – намагаємося зрозуміти гендерні властивості психіки героя літературного твору засобом діалогу з художнім текстом. Запропонуємо специфічні принципи навчання української літератури в гендерному аспекті: **врахування зв’язків “літературний твір – гендерна культура нації”** (кожен текст розглядаємо як джерело вивчення гендерної культури народу, представником якого є автор, або про який ідеться у тексті); **принцип гендерної ідентичності** (кожен письменник, учень і вчитель виявляють власні гендерні властивості. Митець під час написання твору, юнак та юнка – його прочитання, педагог – інтерпретування, викладання предмету).

**Мета** технології гендерної літературної освіти – поглиблювати знання учнів про мистецьку цінність художнього твору, досліджуючи його гендерний зміст; розвивати вміння аналізувати текст; виховувати аксіологічне сприйняття культури гендерних стосунків.

Завданнями гендерної літературної освіти у старшій школі є:

- спрямовувати розвиток гендерної ідентичності учня на андрогінну особистість із перевагою фемінності у дівчат та маскулінності у хлопців;
- реінтерпретувати у гендерному (де це доречно) аспекті художні твори української літератури, які вивчаються в старшій школі;
- застосовувати гендерний підхід при аналізі художнього твору на уроках позакласного читання, при вивченні літератури рідного краю;
- порушувати гендерні питання на позакласних заходах: тематичних вечорах, літературних зустрічах, письменницьких вітальнях тощо;
- спонукати учнів до написання власних творів гендерного характеру, рефератів, доповідей, науково-дослідницьких робіт МАН.

Науковець О. Куцевол визначає поряд з іншими принципами провідну роль діалогу на уроці української літератури: “Творче мислення індивіда ґрунтується на діалозі – специфічній формі взаємодії, коли людина сприймається як партнер з правом на власну позицію, на індивідуальний спосіб світобачення. Діалог надає можливість самовираження всіх учасників спілкування [93, 157]”. Ми погоджуємося з думкою дослідниці, адже такий підхід до викладання вітчизняної літератури як предмета у старшій школі спонукає учня замислитися над самооцінкою та самовизначитися у сучасному суспільстві. Методист Г. Токмань зазначає: “Принцип діалогу в методиці є специфічною для викладання літератури в школі модифікацією педагогічного та літературознавчого сенсів цього поняття. <...> У літературознавстві діалог становить теоретичну основу вписування художнього тексту в історичний та літературний і загально мистецький контекст доби, основу розуміння тексту читачем, основу явища інтертекстуальності та інше [193, 49]”. При діалогічному прочитанні художнього тексту на уроці української літератури розширюються інтерпретаційні можливості осмислення його зображальних засобів, особливостей характеротворення героїв, ідейного та проблемного змісту.

Насамперед з’ясуємо суть поняття “діалог”. За визначенням літературознавчого словника-довідника: “Діалог – тип організації усного

мовлення (поряд з монологом), який за своєю формою є розмовою двох або кількох (полілог) осіб. <...> Діалогічність мовлення закладена у самій природі мови як засобу спілкування [104, 199]”. На уроці української літератури діалог має такі типи: діалог учня з художнім текстом, діалог учителя та учня, діалог тексту зі своєю епохою, діалогічні відносини між двома текстами художньої літератури, діалог, який художній текст веде з літературною традицією, діалог твору зі світовим мистецтвом, художній текст сам по собі є діалогічним [188, 55–58]. Вважаємо за потрібне визначити й такі типи діалогу: 1. Діалог між літературними напрямками, який може зустрічатися у тексті одного твору або ж виходити за межі літературного полотна. 2. Діалогічні зв’язки між художнім текстом та здобутками таких наук, як філософія, психологія, соціологія тощо.

Розглянемо діалогічну природу тексту як основу внутрішніх суперечностей художнього твору. Визначимо типи літературного діалогу з урахуванням такої характеристики, як гендер<sup>11</sup>.

На нашу думку, доцільно впроваджувати такі типи гендерного діалогу на уроках української літератури:

1. Діалог між авторським розумінням гендерних ролей та учнівським.
2. Діалог між народним уявленням про ролі жінки та чоловіка у суспільному розвитку та осмисленням цих ролей у тексті.
3. Діалог між учителем як носієм гендерної ідентичності та учнем як особистістю, в якій ця ідентичність перебуває у процесі формування.
4. Діалог художнього полотна та сучасного життя: проблеми статей.
5. Діалог гендерного осмислення дійсності між творами декількох авторів.
6. Діалог між життєвим досвідом письменника та його літературною інтерпретацією у гендерному аспекті.

---

<sup>11</sup> Див. Мозгова Л. Гендерна складова шкільного діалогічного прочитання художнього твору / Л.Мозгова // Діалогічне прочитання української літератури : [монографія] ; за ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – С. 410–427.

## 7. Діалогічність взаємин між героями художнього твору.

Вибір певного типу діалогу залежатиме від потреби застосовувати гендерну інтерпретацію твору, проблематики тексту та його родової специфіки. На уроці української літератури варто обрати провідний тип діалогу, щоб заглибитися у текстуальне вивчення художнього полотна та не перенавантажувати учнів. Зупинимось на кожному типі детальніше.

*Діалог між авторським розумінням гендерних ролей та учнівським* варто використовувати для формування гендерної культури учнів, виявлення стереотипних оцінок. Слід застосовувати такий метод роботи, як літературна дискусія. Наприклад, вивчаючи творчість О. Кобилянської (“Людина”, “Царівна”, “В неділю рано зілля копала”), запропонуємо учням визначити: чи відповідає позиція автора гендерним міркуванням героїв? Які ідеї, запропоновані у художньому тексті, звучать актуально нині? Учні визначать, наскільки модерною є позиція письменниці відповідно до своєї епохи.

*Діалог між народним уявленням про ролі жінки та чоловіка у суспільному розвитку та осмисленням цих ролей у тексті* варто проводити на межі двох наук: літературознавства та етнопедagogіки. Основою такого діалогу залишається художній текст. Наприклад, читаємо в О. Олеся:

Зрадила та, що любила...

Зрадила мила мені, –

Пусто у серці без неї,

Сумно, як в темній труні [225, 203].

Спонукаємо учнів замислитися над категоріями “кохання – зрада”. Відшукаємо у зразках народної творчості осмислення такого вчинку: “Не заглядай на чужих жінок, бо свою загубиш”, “Та сім’ю губить, хто чужого чоловіка любить [178, 120]”, “Цілувала, а кого і сама не знала”, “І по горіхи не ходила, а запаску загубила [178, 107]”. Учні осмислюють переживання ліричного героя з урахуванням народних міркувань, однак звертають увагу на те, що у творі перемагає почуття кохання над болем від учинку дівчини.



Ліричний герой О. Олеся не хоче далі жити, однак і забувати кохану теж не хоче:

Впасти б на землю і спати

Сотні і тисячі зим...

Думать про милу зрадливу,

Марить минулим усім [225, 203].

Зрада не знищує кохання, і ліричний герой, на відміну від народної моралі, не засуджує вчинок дівчини, а, навпаки, продовжує її любити. “Зрадлива” дівчина залишається для нього “милою”, що є в народному розумінні неможливим. Учитель сам обирає необхідний аспект для створення діалогічної ситуації на уроці української літератури, виходячи з теми, мети заняття, враховує тематику художнього тексту та вікові особливості учнів.

*Діалог між учителем як носієм гендерної ідентичності та учнем як особистістю, в якій ця ідентичність перебуває у стані формування* доцільно проводити на уроках позакласного читання, на яких життєвий діалог може логічно доповнити літературний. Психолог Н. Городнова у своїй праці “Гендерний розвиток особистості” (К., 2008) зазначає: “Передача вчителями учням певних гендерних уявлень обумовлена тим, що і вчителі, і учні живуть і взаємодіють у рамках суспільної гендерної культури, а дорослі бачать своє завдання в тому, щоб навчити дітей такої поведінки, яка найбільш відповідна їхній статі і таким чином підготувати їх до дорослого життя [35, 24]”. А подекуди і допомогти розумінню художньої суті твору. Наприклад, аналізуючи поему “Катерина” Т. Шевченка, варто поділитися власним життєвим досвідом (за умови, що він є) щодо складнощів, які виникають після народження дитини, пояснити почуття та емоції, які відчуває жінка після пологів. Це допоможе учням осмислити образ Катерини, її стан, викликаний не тільки зрадою москаля та вигнанням з дому батьками, а й депресією. Старшокласники замисляться над відповідальністю за майбутніх дітей, визначать пріоритети у стосунках із протилежною статтю.

*Діалог художнього полотна та сучасного життя* застосовуємо при гендерному аналізі художнього твору, спираючись на знання учнів про стосунки представників протилежних статей у сучасному житті. Старшокласники з'ясовують, як відбулася еволюція гендерних ролей на основі програмових творів з курсу української літератури. Для цього варто використати опорний конспект-щоденник. Наприклад, у повістях “Маруся” І. Квітки-Основ'яненка і “Кайдашева сім'я” І. Нечуя-Левицького бачимо традиційний розподіл гендерних ролей у родині. Однак перший твір повністю віддзеркалює народницькі погляди на ролі жінки та чоловіка (заборонене – буде покаране), а другий – оповідає про руйнування деяких стереотипів: одна невістка не підкорюється свекрусі, а інша взагалі йде з дому. Спонукаємо учнів до роздуму над тим, наскільки змінилося уявлення про традиційні ролі жінки та чоловіка у сім'ї та за її межами.

*Діалог гендерного осмислення дійсності між творами декількох авторів* доцільно використовувати на уроці-компаративному дослідженні художнього тексту. Запропонуємо учням порівняти особливості гендерного світогляду персонажів двох або більше літературних творів. Наприклад, вивчаючи драму І. Франка “Украдене щастя”, порівняємо модерний образ Анни з традиційним образом головної героїні п'єси І. Котляревського “Наталка Полтавка”: в обох них намагалися забрати щастя, однак кожна обрала свій шлях. Анна – збездистинила власне ім'я, проте так і не отримала “свого щастя”, Наталка вирішила піти шляхом покори і досягла успіху. Подискутуємо з учнями на тему, як треба досягати людського щастя: боротися попри все чи чекати мовчки? Запропонуємо старшокласникам перенести гендерне осмислення дійсності у художньому творі на сучасність та передбачити долю героїнь у контексті нашого часу. Чи змінилася у такому разі суспільна думка щодо вчинку Анни і мовчазної покори Наталки?

*Діалог між життєвим досвідом письменника та його літературною інтерпретацією у гендерному аспекті* варто застосовувати на уроках-біографічних екскурсах, коли учні осмислюють: як гендерна свідомість,

ідентичність, стосунки з протилежною статтю та гендерні ролі письменника вплинули на його творче осмислення дійсності. Використовуємо для цього декілька етапів. 1. Учні знайомляться з епістолярною спадщиною автора, вивчають автобіографічні відомості, щоденники, життєпис, а потім аналізують твір з урахуванням отриманих знань. 2. Читається художній твір, знаходяться цікаві моменти, які б розкрили гендерну свідомість автора. Учні роблять припущення щодо поглядів письменника на стосунки статей. 3. Від твору йдемо до вивчення біографічних відомостей.

*Діалогічність взаємин між героями художнього твору* є ще одним типом діалогу у старшій школі, він не потребує додаткових знань з історії літератури та контекстуального вивчення ще деяких творів. Учитель залучає до дослідження здобутки гендерної психології, соціології тощо.

Учитель може використати прийом “літературної маски”, коли читаються поезії, що зображують гендерні стосунки, але не називається автор твору (хоча науковець М. Наєнко не ставиться схвально до цього прийому, вважаємо, що він активізує увагу учнів, знімає втомленість та допоможе їм виокремлювати стереотипи). Юнаки та юнки висловлюють власні здогадки щодо статі письменника та його внутрішніх переживань. Відповідь будують логічно, спираючись на художній текст.

Основною помилкою, якої припускаються в шкільній практиці, є розгляд художнього тексту без урахування його родової специфіки. Кожен художній твір становить духовну вартість і може стати джерелом пошуку, реінтерпретацій у тому разі, коли схема аналізу дотримується в цілому, але порушуються проблеми новаторського змісту, розглядаються яскраві мовно-художні засоби з обов’язковим поясненням значення їхнього вживання тощо. Слушною є думка А. Градовського: “Аналізувати твір за заздалегідь складеною схемою – неприпустима річ. До кожного твору треба шукати новий ключ, за допомогою якого можна було б увійти в поетичний світ. Ніщо так не шкодить аналізу як трафаретність, схематичність і поверховість [37, 73]”. Натомість Л. Мірошниченко стверджує: “Учитель має творчо

опрацювати запропонований варіант послідовності вивчення художнього твору, внести корективи, продиктовані конкретними умовами його роботи. Головне – не втратити внутрішньої логіки твору як єдиного композиційного цілого, де кожен елемент має своє місце і своє завдання [212, 188]”. Осмислюючи обидва погляди науковців, вважаємо, що мистецьке полотно тоді доторкнеться до душі дитини, коли буде зазначена оригінальність тексту та будуть пройдені певні етапи його аналізу.

Ураховуючи різноманітність літературних родів, запропонуємо орієнтовні схеми аналізів літературних творів у гендерному аспекті, за основу оберемо плани аналізу художнього тексту, запропоновані Г. Токмань [193, 239–262]. Зважаючи на необхідність вивчення художнього полотна як цілісного літературного явища, залучимо до дослідження висновки Л. Мірошниченко щодо поетапного вивчення твору [212, 189]. Чинні програми з української літератури вмщують велику кількість прозових творів, що представляють різні жанри епосу: казка, легенда, переказ, новела, оповідання, есе, роман, повість, нарис тощо. Вони потребують переказування змісту, аналітичної роботи над текстом, проведення узагальнення. “Текст твору – це своєрідний модуль, що являє собою ієрархізовану цілісну систему образних компонентів, кожен з яких має власний ідейно-художній зміст і розрахований на множинне значення складників [170, 14],” – пише А. Ситченко. Тобто первинним для тлумачення є сам твір, шляхи аналізу є вторинні утворення літературного пошуку. Завдання учителя – спонукати до різноманітної інтерпретації художнього тексту, зацікавити молодого читача його змістом, допомогти учневі осмислено зрозуміти сутність мистецького полотна. Запропонуємо орієнтовний **план аналізу епічного твору** у гендерному аспекті.

### *1. Підготовка до сприйняття твору.*

1.1. Історичні умови написання твору: чи вільне художнє полотно від стереотипів доби? Які гендерні традиції існували в період, коли написаний текст? Наприклад, кінець XIX – початок XX століть позначився пильним

інтересом літературного характеру до проблем родини. За народними уявленнями цього періоду шлюб, укладений за церковними законами, вважався міцним. М. Павлик в оповіданні “Ребенщуківа Тетяна” порушує проблему такої родини, коли головна героїня визнає, що краще жити “на віру”, аніж вінчатися. Церковний шлюб втрачає свою цінність. Подібні мотиви наявні у творах М. Коцюбинського “На віру”, “На камені” тощо.

1.2. Історія написання: чи є у біографії автора таке, що свідчить про його зацікавленість нашою темою? Доцільно застосувати епістолярну спадщину письменника, автобіографічні твори, знаходимо спогади чи критичні статті його сучасників тощо. Визначаємо рівень гендерної ідентичності автора. Наприклад, при вивченні творчості О. Кобилянської варто згадати її стосунки з О. Маковеєм, який не сприйняв її світогляду. Доречно проаналізувати повість “Царівна” в автобіографічному аспекті.

2. *Читання твору.* Доцільно спрямовувати учнів на гендерне прочитання твору з використанням прийому “поміток на полях”.

3. *Підготовка до аналізу тексту.* Учні краще осмислять твір, якщо вчитель допоможе з’ясувати зміст незрозумілих лексем. Словникова робота сприятиме наближенню тексту до його розуміння. Необхідно звернути увагу на наявність фемінатив та маскулізмів.

4. *Аналіз твору.*

4.1. Тематика і проблематика твору: звернемо увагу на зв’язок між гендерними та етнічними стереотипами. Наприклад, згадаємо роман І.Білика та Панаса Мирного “Хіба режуть воли, як ясла повні?”. Народним ідеалом господаря був чоловік, що мав худобу, свою хату, значний шмат землі. Коли Чіпка в певний період свого життя це отримує, його гендерна ідентичність відповідає народним уявленням, герой відчуває вдовolenня, бажання чесно працювати, жити заради своєї родини. Втративши землю, Чіпка переживає екзистенційний конфлікт між “Я-ідеальним” та “Я-реальним”. Не відповідаючи стереотипним уявленням про вдалого господаря, головний

герой вдається до протесту і врешті-решт, знищуючи все, проявляє провідну (бо це закладено із дитинства) маскулінну рису – агресивність.

#### 4.2. Композиція твору:

4.2.1. Зовнішня композиція (учні визначають, наскільки композиція твору є оригінальною, чи вмотивоване розташування розділів, чи порушив автор класичну схему твору – експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, постпозиція тощо). Наприклад, при вивченні новели “Камінний хрест” В. Стефаніка доречно запропонувати учням пояснити, яку роль відіграє експозиція у розкритті гендерної характеристики головного героя Івана Дідуха. Проведемо евристичну бесіду:

– Чому В. Стефанік не розповідає основну подію твору, а починає з оповіді про зміст життя головного героя?

– Яку частину новели займає експозиція, чому?

– Які гендерні риси властиві опису Івана Дідуха?

– Де традиційно мав працювати чоловік? Які предмети, речі його оточували? Що передовсім характеризувало гарного господаря на селі?

– Чи характеризують такі уривки експозиції ідентичність головного героя: “Івана Дідуха запам'ятали в селі газдою [182, 45]”, “як тягнули снопи з поля <...>, то однако і на коні, і на Івані жили виступали [182, 45]”, “не раз, іще перед сходом сонця, їхав Іван у поле цільною доріжкою [182, 45]”?

– Чи можемо ми вважати, що образ головного героя зображено традиційно?

Отже, учні зроблять висновок, що експозиція новели вказує на маскулінні риси Івана Дідуха, що дозволяє заглибитись у психологізм “розлучення” із землею, господарством як втратою головним героєм частини власної ідентичності.

4.2.2. Сюжет. Рекомендуємо реінтерпретувати сюжет, у якому приховані форми упередженості щодо жінок чи чоловіків. Їх легко виявити, якщо звернути увагу на подвійний стандарт успіху; декларований спосіб розв'язання проблеми шляхом пасивного сприймання несправедливості чи

активного супротиву їй; роль жінок: на чому ґрунтуються їхні досягнення, на ініціативі і розумі чи на привабливій зовнішності; які ролі виконують чоловіки. Вивчаючи на уроці позакласного читання у 10-му класі роман Панаса Мирного “Повія”, учні аналізують розвиток сюжету, спираючись на літературну критику. На основі твору визначають, як народницькі ідеї вплинули на стильові особливості тексту у зображенні жіночої долі, чоловічих образів. Наприклад, запропонуємо учням розглянути різні думки критиків щодо творчості митця. Літературознавець І. Пільгук пише: “Двома основними темами позначені творчі шукання письменника: змарнована, пропадає сила і жіноче безталання. Вони розробляються майже в усіх його оповіданнях, повістях, драмах і романах. Найбільшого хисту досяг Панас Мирний у зображенні страдницького життя знедолених жінок. Не випадково ранні щоденники письменника заповнені роздумами про жіночу долю [152, 7]”. С. Павличко, аналізуючи мистецькі дискурси, зазначала, що “народництво, особливо на етапі романтизму, який в українській літературі певною мірою ніколи не закінчувався, завжди схилялося до ідеалізації народу [143, 44]” і зараховувала постать Панаса Мирного саме до представників народницького погляду на роль і призначення літератури. Перед початком інтерпретації роману звернемося до учнів із ключовим запитанням: “Чи міг письменник відверто захоплюватися і співчувати жінці-повії, якщо вона своєю поведінкою плямувала честь українського народу?” Для глибокого аналізу тексту скористаємося психологічними засобами поетики: опишемо умови життя героїні, соціальні причини того, що вона стала на “слизьку дорогу”. Визначимо, які саме переваги використала Христя, головна героїня “Повії”, щоб покращити своє життя. Порівняємо уривки з твору: “Хороша Христина врода, молода краса забунтували його кров, збудили... [149, 239]” і “– Іч, який чортюнок! – гукав радісно Колісник, пручаючись під Наташкою, а вона то гуцала його, то плескала по круглих щоках руками, то хапала за голову і жарко і міцно пригортала його до свого високого лона. Колісник чув, як у неї кров у жилах дзюрчала, як її тривожно серце билосся. У його дух

захоплювало у грудях, очі грали і горіли, мов свічки [149, 354–355]”. Перша цитата описує героїню наївною, цікавою, еротично привабливою. Христя зображена пасивною, вона викликає інтерес до себе, але не бере осмислено у цьому участі. Другий уривок ілюструє її вільне статеве життя, Наташка обирає об’єкт своїх домагань, чітко ставить собі мету, усвідомлюючи те, що свою “вроду і молоду красу” можна вигідно продати. Цікавим буде почути думку старшокласників про причини зміни імені героїні у творі (з Христі на Наташку). Старшокласники мають пояснити назви розділів роману: “У селі”, “У городі”, “Сторч головою”, “По всіх усюдах”. Крім того, учні трактують, чому Панас Мирний дозволяє своїй героїні загинути так принизливо, від хвороби, спричиненої розпусним способом життя, за гріх, і дають відповідь на ключове запитання, запропоноване на початку уроку.

4.2.3. Позасюжетні елементи (кому присвячено твір, з’ясовуємо роль епіграфа, пейзажів, інтер’єру: що підкреслює автор речами – місце панування чоловіка чи жінки). Наприклад, вивчаючи новелу “Три зозулі з поклоном” Г.Тютюнника в 11 класі, звернемо увагу на епіграф “Любові всевишній присвячується [197, 140]”. Учні відповідають на запитання: “Чому автор присвятив новелу не окремій особистості, а людському почуттю?”, визначають складові справжньої любові. Юнаки й юнки формують ідеал коханої людини. Крім того, з’ясовують, наскільки він відповідає традиційним рисам гендерної ідентичності особистості. Порівнюють свої думки із образом головної героїні новели Марфи, що втілює зразок щирої любові.

4.2.4. Розташування персонажів (проаналізуємо частоту зображень представників різних статей у певних видах діяльності; у різних соціальних ролях). Так, наприклад, у повісті “Інститутка” Марка Вовчка кріпосні жінки працюють переважно в будинку, чоловіки поза його межами.

4.3. Характеристика дійових осіб (аналіз стосунків між людьми – чи зводяться ролі представниць жіночої статі до помічних, підлеглих?) “Учитель-словесник має в своєму розпорядженні такий могутній фактор виховного впливу, як приклад, втілений у хвилюючому художньому образі



[21, 5],” – зазначають Т. Бугайко і Ф. Бугайко. Використаємо його у процесі виховання гендерно культурної особистості. Слід уважно вивчити, як герої ставляться до своїх ролей: сприймають усе, як належне, чи намагаються боротися з обставинами? Учні мають дати відповідь на запитання: чиїм інтересам служить герой тієї чи іншої статі? Характеристика способу життя героїв твору. Наприклад, проаналізуємо особливості гендерних стосунків, що склалися між Марічкою та Іванком, у повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”. Зіставимо традиційні погляди на зустрічі юнака та юнки, зображені у повісті “Маруся” Г. Квітки-Основ’яненка, із описаними у творі М. Коцюбинського. Побачення Марусі й Василя змальовані у цнотливо-емоційних барвах. Сама думка про дошлюбні стосунки з протилежною статтю викликає згадку про гріх. Герой, дбаючи про мораль і честь своєї коханої, говорить: “Буду, – каже, – тебе, моя зозуленько, як ока берегти. Ніяка скверная, бісівська думка і на серці не буде. Не бійсь мене; я знаю Бога небесного! Він покара за злеє діло усе рівно, що за душогубство. Не бійся, кажу, мене; і коли б вже й так прийшлося, щоб ти стала забувати і Бога, і стид людський, то я тебе обережу, як братик сестрицю [77, 31]”. Тобто Василь краще відмовиться від природного потягу, ніж дозволить інтимні стосунки до шлюбу. У М. Коцюбинського читаємо інше: “Вона (тобто Марічка. – Уточнення наше. – Л. М.) давно вже була Іванова, ще з тринадцяти літ. Що ж тому дивного було? Пасучи вівці, бачила часто, як цап перчить козу або баран валує вівці, – все було так просто, природно, відколи світ світом, то жадна нечиста думка не засмітила їй серця [91, 281]”. Запропонуємо учням пояснити гендерні розбіжності за територіальним аспектом.

4.4. Ідейний зміст твору, емоційні оцінки автора. (Жоден із письменників не може бути цілком об’єктивним. Визначаємо, яка позиція у автора: патріархальна чи феміністична? Які ідеї пропагує твір?) Запропонуємо учням дослідити роман “Перехресні стежки” І. Франка у гендерному аспекті. Визначимо, наскільки автор ідентифікує героїв твору як фемінних та

маскулінних. Звернемося до учнів із запитанням: “Чи можемо, досліджуючи внутрішній зміст твору, визначити гендерну позицію автора?” Скористаємося думкою С. Павличко: “Народництво витворило зрілу критичну традицію тільки на кінець ХІХ століття. Її центральною інтелектуальною постаттю, звичайно, був Іван Франко [143, 45]”. Допоможемо учням з’ясувати значення поняття “народництво”, зокрема стосовно гендерної культури. Зіставимо думку літературознавця, зазначену вище, із текстом роману для з’ясування емоційних поглядів автора на соціальні (адже, за І. Франком, література мала служити народові) ролі представників протилежних статей у житті народу.

4.5. Мовностильові особливості. Аналізуємо гендерні стереотипи у мовному оформленні тексту: визначаємо, наприклад, що героїні схильні до емоційно-насичених фраз, вживання пестливих суфіксів, у розмові часто використовують слово “так”, яке переважно позначає не згоду співрозмовниці, а вказівку на те, що героїня слухає уважно співрозмовника; чоловіки ж, навпаки, використовують емоційно-нейтральну лексику тощо. Використаємо здобутки сучасної лінгвістики. Мовлення людини часто містить слова чи словосполучення, в яких закладено гендерний зміст. Власне репліки персонажа стають основою для його характеристики: з якого соціального стану герой, яку має освіту, його світоглядні позиції тощо. В українській мові прийнято всі іменники поділяти на чотири роди: жіночий, чоловічий, середній та спільний. Науковці [26, 156] іменники спільного роду поділяють на певні групи, беручи до уваги гендерну структурну характеристику мови: “маскулізми” (мають форму чоловічого роду, проте позначають осіб обох статей) та “фемінативи” (це іменники спільного роду, які позначають осіб чоловічої і жіночої статі, але граматично марковані значенням жіночого роду). Запропонуємо учням пояснити твердження науковця Л. Ставицької: “Якщо картина світу є відображенням довколишнього світу в голові людини, то мовна картина світу (світ у дзеркалі мови) – це зафіксована в мовних знаках і виявлена у формах мовної діяльності (текстах, дискурсах) мовна свідомість, а гендерні ознаки мовної

картини світу – це сутнісні вияви пізнання світу крізь призму чоловічої і жіночої свідомості, які відображають особливості номінативної комунікативної діяльності чоловіків і жінок, визначувані статтю особливості мовної діяльності й мовної поведінки [175, 48]”. Тобто за допомогою детального аналізу реплік героїв, мовностильових особливостей тексту, зрозумілішим стане його ідейно-проблематичний зміст. Наприклад, вивчаючи повість “Царівна” О. Кобилянської, запропонуємо учням проаналізувати монолог Муньо, сина тітки Наталки. В одному з діалогів він говорить: “Чи думала ти коли-небудь над тим, що властиво мужчина, а що жінка? Мужчина – то “всьо”, а жінка – то “нічо”. Ви, дівчата, від нас залежні, як ті рослини від сонця, від воздуха. Чуєш ти?! Ми надаємо вам смислу поваги, значення, одним словом все... [80, 86]”. Спонукаємо учнів до літературознавчої дискусії, залучимо наукову оцінку творчості О. Кобилянської С. Павличко, Т. Гундоровою, В. Агеєвою та ін. Запропонуємо дослідити наявність гендерно маркованих слів, лінгвістичних сполучень, що приховують певні стереотипи оцінки видів діяльності обох статей.

### *5. Підсумки.*

5.1. Рід, жанр, жанровий різновид. Учні визначають, наскільки твір відповідає класичним вимогам жанру, що новаторського привнесено автором у жанрову специфіку мистецького полотна.

5.2. Діалог між критичною оцінкою героїв та самооцінкою учнів. Важливо врахувати, чи не пропагує твір такі форми життя, які обмежують дитину в її сподіваннях чи негативно впливають на самооцінку. Проведемо діалог із старшокласниками за такими запитаннями:

- Чи відповідає поведінка головного героя (героїні) стереотипам?
- Які риси характеру персонажів імпонують вам, чому?
- Які подібні почуття переживали ви, ваші друзі, знайомі?
- Чи зміг би персонаж твору знайти пару в сучасних умовах життя? Які б риси характеру мала та людина?

Запитання можуть формулюватися вчителем довільно за умови толерантного ставлення до старшокласника, розуміння вікових та гендерних особливостей юнаків та юнок.

#### *б. Творчі усні та письмові роботи.*

Вивчення твору буде ефективним, коли старшокласники самі спробують переосмислити його художню цінність. З цією метою доцільно проводити різні творчі усні та письмові роботи з гендерної проблематики у художньому, публіцистичному та науковому стилях. Наприклад, під час аналізу повісті І. Франка “Перехресні стежки” запропонуємо такі теми робіт: у художньому стилі – “Лист учня 10 класу до Є. Рафаловича”, публіцистичному – “Насильство у сім’ї – регрес суспільного розвитку”, науковому – “Гендерний конфлікт твору: компаративний аспект”. Проводячи гендерний аналіз епічного твору на уроці, акцентуємо увагу на якомусь важливому питанні, характерному для конкретного художнього полотна, водночас враховуємо аналіз тексту в єдності форми та змісту.

На відміну від епічного **ліричний твір** сприймаємо як цілісне, емоційно насичене неподільне явище, тож аналізуємо його за такими етапами:

#### *1. Підготовка до сприйняття твору.*

1.1. Історія написання (якщо відома), історична основа твору. Дивимося на рік видання літературного твору: чи вільне художнє полотно від гендерних стереотипів доби? Наприклад, вивчаючи поему (ліро-епічний твір) “Одержима” Лесі Українки, згадаємо історію створення тексту (написана за ніч біля смертельно хворого коханого чоловіка – С. Мержинського). Учні краще зрозуміють образи Міріам та Месії, зможуть пояснити форми перебігу почуттів у тексті.

1.2. Розглянемо особистість автора як індивідуальність з певними гендерними ознаками: у своїх почуттях сприймає дійсність пасивно чи активно, бореться за свою долю чи пливе “за течією”? Як сприймає себе та довкілля? Наприклад, вивчаючи поезію “Чари ночі” О. Олеся, допоможемо учням осмислити поняття “любов”. Звернемося до них із запитанням: “Чи

висловлює письменник власні переживання, чи, навпаки, використовує прийом “споглядання осторонь”, не змальовуючи психологізму почуття?” Доречно буде використати критичні зауваження С. Павличко: “Олесь декларує свій гедонізм. Це відбувається у формі закликів “поспішай”, “цілуй”, “люби” тощо. Ні мова, ні поетичний розмір коротких куплетів, ні почуття, втілені в тексті, не мають жодних ознак естетичного чи емоційного гедонізму. Тобто у вірші йдеться не про поетичне переживання почуття, а тільки про заклик до нього. Крім того, сам заклик містить своєрідну інструментальність і прагматизм. “Цілуй”, тому що молодості більше не буде. Лови момент щастя, тому що все одно помреш [143, 117]”. Аналізуючи поезію “Чари ночі”, учні детальніше перечитають біографію письменника, спробують зрозуміти його постать у контексті історії української літератури. Доцільно спонукати старшокласників до пошукової роботи з цього напрямку, а саме компаративних досліджень текстів поезій.

2. *Читання твору.* Бажано, щоб перше читання здійснювалося напам’ять учителем або учнем, який уміє виразно декларувати поезію.

3. *Навчальна пауза.* Необхідна для осмислення тексту, здійсненого крізь призму власної екзистенції кожним старшокласником.

4. *Підготовка до аналізу.* Доцільно пояснити учням незрозумілі слова.

5. *Аналіз твору.*

5.1. Які образи домінують у поезії: чоловічі чи жіночі? Наприклад, вивчаючи тему “Празька поетична школа” в 11 класі, запропонуємо учням дослідити твори письменників на предмет використання в них гендерно маркованих образів. Знаходимо у поезії “Псалми степу” Є. Маланюка такі рядки:

Ні, Ти – не мати! Шал коханки

У чорнім полум’ї коси,

В обличчі степової бранки

Хміль половецької краси [157, 40].

Еротичний образ жінки-бранки зображено за допомогою епітетів “лукавий усміх”, “уст отруйний мед”, “зрадлива бранко”. Звабивши хана, дівчина його вбиває, тікаючи знов у степ, чим викликає засудження автора. Запропонуємо учням дискусію: “Чи погоджуєтеся ви з думкою письменника і теж не схвалюєте вчинку бранки?”. Продовжуючи дослідження, старшокласники звертають увагу на поезію “Сни” Є. Маланюка. Образ жінки тут досить непривабливий “розхристана й страшна [157, 43]”, “безвладна [157, 43]”, “жахають очі [157, 44]” тощо.

5.2. Які мотиви переважають: чуттєві, емоційні чи нейтральні? Наприклад, вивчаючи роман у віршах (ліро-епічний твір) “Маруся Чурай” Л. Костенко, учні помітять емоційне зображення гендерних проблем у тексті:

Але ж Маруся так його чекала! (знаком оклику автор надає власну емоційну характеристику почуттям героїні – уточнення наше. – Л. М.),  
такі літа одна перебула!

Нікому ні руки не шлюбувала,

Ані на кого й оком не вела [90, 15].

Доречно запропонувати учням самостійно написати власну поезію про кохання, а потім з погляду літературознавця охарактеризувати її. Звичайно, таке завдання виконають не всі, ще менше захоче озвучити власний твір. Проте такі форми роботи спонукатимуть до екзистенційного розуміння класичних творів. Шкільна практика свідчить: глибинний аналіз тексту поезії здійснюють передусім ті учні, які самі пишуть вірші.

5.3. Мовні особливості твору: лексичні, семантичні та синтаксичні засоби, їхні функції у тексті (тропи, стилістичні фігури, засоби звукопису, вживання власне української та запозиченої лексики тощо). Мовознавець Т. Донченко пише: “Тільки за допомогою понятійно-спрямованого аналізу можна сформулювати в школярів поняття про текст, його структуру та його типологічні особливості й навчитися користуватися цими знаннями для самостійного аналізу зразкових текстів та побудови власних. <...> За існуючого підходу вчителі не приділяють значної уваги навчанню школярів

аналізу і добору мовних засобів з урахуванням специфіки тексту. Цьому мав би сприяти саме понятійно спрямований лінгвістичний аналіз тексту, який у школі майже не використовується [51, 23]. Допоможемо учням дослідити лексичні засоби у структурі художнього твору. На уроках вивчення літератури рідного краю вчитель має можливість познайомити учнів із поезіями письменників, що перебували чи живуть у цій місцевості. Запропонуємо старшокласникам, наприклад, дослідити символічний зміст лексем творів М. Шостака (м. Бориспіль) у гендерному аспекті<sup>12</sup>. Його творчість цікава передусім тим, що містить психологічні та символічні фемінні образи.

5.4. Особливості віршування (строфіка, метрика, фоніка). Учні досліджують, яку риму використовує автор (жіночу, чоловічу, дактилічну чи гіпердактилічну; граматичну чи неграматичну), яка строфічна будова вірша, тип римування, який розмір переважають у творчості письменника тощо. Роблять висновки щодо оригінального стилю митця.

#### *6. Підсумки.*

Учні самостійно роблять висновки щодо наявності гендерних образів у тексті поезій, оригінальності авторського стилю, здійснюють асоціативний та компаративний аналізи віршів, визначають їхнє місце у контексті та ін.

Аналіз ліричного твору варто проводити після прочитання поезії вголос. Учні мають сприйняти художнє полотно на слух. Цікаво проводити на уроках такі хвилинки: коли вчитель зачитує декілька рядків поезії, не називаючи її автора, а учні мають вгадати, хто є автором твору: жінка чи чоловік? Думку аргументують. Варто запропонувати завдання пошукового характеру: віднайти поезії, у яких письменники описують протилежну стать. Якою вона постає: традиційною для його часу чи модерною? Якими є емоційні оцінки автора?

---

<sup>12</sup> Див. Мозгова Л. Фемінативи у художній структурі поезій Миколи Шостака / Л. Мозгова // Безмежжя Борисового поля : матеріали II регіональної науково-практичної конференції “Українознавство як феномен історичного розвитку та державотворення України”, присвяченої Олесю Берднику. – Бориспіль : ПЦ “Ризографіка”, 2008. – С. 95–101.

## *7. Творчі усні та письмові роботи.*

Плідним буде написання твору за строфою поета, міркувань, складання учнями власних віршів, які продовжать філософську думку письменника або їй заперечать.

Інтерпретація **драматичного твору** ґрунтується на особливостях жанру. Етапи його вивчення збігаються з етапами аналізу епічного тексту. Ідеальним у цьому сенсі буде прочитання художнього полотна та його перегляд на сцені. Як у літературному явищі вивчаємо зміст, сюжет, образи, споглядаючи сценічне втілення, характеризуємо гру акторів, режисерський задум. Учні мають відповісти на запитання: “Чи відповідає задум режисера постановки літературному твору?” До відомих етапів аналізу тексту необхідно додати специфічні аспекти інтерпретації:

### *1. Підготовка до сприйняття твору.*

1.1. Сценічна історія твору. Якщо можливо переглянути твір на сцені, то аналізуємо, наскільки перевтілилися актори в образи твору? Чи передали авторське тлумачення гендерної ідентичності (фемінна, маскулінна чи андрогінна особистість) конкретної дійової особи? Наскільки еволюціонував гендерний образ героя у часі? Наприклад, сценічне життя “Наталки Полтавки” І. Котляревського не завжди відповідає авторському задуму. Фемінна Наталка у сучасній інтерпретації може наділятися маскулініними рисами ідентичності.

### *2. Читання твору.*

### *3. Підготовка до аналізу.*

### *4. Аналіз твору.*

#### 4.1. Аналіз ремарок:

4.1.1. Зовнішній вигляд героїв: традиційні костюми, властиві представникам певної статі, чи навпаки; нахилена голова героя або героїні (вказує на прийняття підлеглої ролі) чи пряма постава (впевненість у своїх діях).



4.1.2. Історичні умови та час дії: звертаємо увагу на наявність гендерних стереотипів доби у художній структурі тексту. Наприклад, інтерпретуючи драматичну поему “Бояриня” Лесі Українки, старшокласники познайомляться з гендерною історією двох народів. Коли в Росії становище жінки було принизливим (що й ілюструє літературний текст), то Україна демонструвала шанобливе ставлення до жіноцтва.

4.1.3. Поведінка дійових осіб: активна чи пасивна? Аналізуючи драму “Украдене щастя” І. Франка, учні спробують осмислити поведінку Анни. Запропонуємо учням два варіанти сприйняття образу: 1. Вона пасивно сприймає плинність життя, доки не вривається у нього її коханець. Згодом героїня активно заперечує традиції на селі, руйнує шлюб, не боїться втратити репутацію. Отже, Анна – сильна. 2. Головна героїня не брала активної участі у творенні своєї долі, Микола постійно сам вирішує за неї як жити. Отже, Анна – слабка. Старшокласники шляхом перечитання тексту драми, осмислення її ідейно-проблематичного змісту побудують літературознавчу дискусію, дадуть власну гендерно осмислену у контексті “Я-ідентичності” відповідь на запитання.

*5. Підсумки.*

*6. Творчі усні та письмові роботи.*

При шкільному гендерному аналізі художнього твору слід звертати увагу на міжродові жанри: баладу, ліро-епічну поему, байку, притчу та ін. Обираємо для їхньої інтерпретації ті пункти плану, які найбільш актуальні при вивченні на уроці. Зокрема, у 9-му класі вивчається балада “Причинна” Т. Шевченка. З’ясуємо зі школярами історію написання твору, дослідимо засоби поетики опису образу героїні, особливості романтичного напрямку у зображенні стосунків між дівчиною та парубком тощо.

Отже, шкільний аналіз художнього твору передбачає, на нашу думку, розуміння учнями не лише твору як окремого художнього явища, а й джерела гендерної просвіти. Адже проблеми, порушені у програмовому тексті, часто

мають не тільки психологічний та соціальний характер, а й подають нам певні моделі взаєностосунків між представниками різних статей.

На уроці української літератури учні виконують різні види завдань. Передовсім практикуються завдання нескладні, а саме: репродуктивного типу початкового чи середнього рівнів. Це пов'язано насамперед з низькою читацькою культурою учнів: одні, перевантажені курсами чи додатковими заняттями, не встигають прочитати текст, інші користуються його хрестоматійним скороченим варіантом, а треті взагалі не бажають навантажувати себе зайвою роботою, коли все можна прочитати у критиці. Тому завдання, яке повинен виконати учень, перш за все, має враховувати інтелектуальний і творчий рівень школяра та скеровувати його до прочитання й осмислення художнього твору. Адже література – це передовсім текст, його критичне осмислення. Науковець Ю. Мальований у праці “Форми навчання в школі” (К., 1992) пише: “Велике значення має спосіб конструювання завдань, від якого залежить характер навчально-пізнавальної діяльності учнів та міра їхньої самостійності [211, 73]”. Відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів запропонуємо таку систему завдань з української літератури, яка би сприяла, на нашу думку, розвиткові навичок логічного мислення високого рівня<sup>13</sup>.

Отже, технологія гендерної літературної освіти як складова методики викладання української літератури сприяє вихованню статевої культури особистості учня засобами художнього слова у старшій школі. Завдання вчителя полягає у тому, щоб навчити учня інтерпретувати гендерну структуру художнього полотна, вміти діалогізувати з текстом, аналізувати його з урахуванням жанрової специфіки. Визначимо основні методи, прийоми і форми роботи технології гендерної літературної освіти.

---

<sup>13</sup> Див. Мозгова Л. Рівні завдань з української літератури у системі гендерної освіти / Л. Мозгова // Науковий вісник Миколаївського державного університету : [збірник наукових праць] ; за ред. В. Будака, О.Пехота та ін. – [19 випуск]. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С. 126–130.

### 2.3. Традиційні та інноваційні методи, прийоми і форми роботи у системі гендерної літературної освіти

Гендерно-літературне навчання реалізується на різних видах занять. Традиційною формою організації навчання в школі є урок. Він дозволяє здійснити літературну освіту учнів у межах шкільної програми та певної частково завершеної теми. В. Шарко визначає урок як “організаційну форму навчальної роботи, за якою вчитель у рамках точно встановленого часу з постійним складом учнів однакового віку за сталим розкладом вирішує певні навчально-виховні завдання [222, 9]”. Сучасна методика розширила можливості традиційного уроку, зокрема врахувала інтеграційні зв'язки з різними науками та шкільними предметами.

Методист Г. Токмань пише: “У процесі дослідження на межі наук певна галузь гуманітарного знання стає провідною. Вона й визначає тип дослідження, що проводитиметься [195, 31]”. Здобутками методики літератури можемо вважати такі види нетрадиційних уроків, як урок-філософське дослідження, урок-психологічне дослідження, урок-соціологічне дослідження, урок-мистецтвознавче дослідження, урок-семінар, урок-гра, урок компаративного аналізу, урок-екскурсія та інші. Вони сприяють розвитку креативної якості педагогічної майстерності вчителя-практика. Ю. Мальований, прихильник традиційних типів уроків, у праці “Форми навчання в школі” (К., 1992) пише, що вище зазначені типи уроків “відображають окремі зовнішні ознаки того чи іншого заняття, не торкаючись його дидактичної сутності, й не позначають принципово нові педагогічні категорії [211, 30]”. На нашу думку, нетрадиційні уроки, безумовно, розвивають творче сприйняття учнями художнього полотна, навчають мислити, висловлювати власні думки, погоджуватися з позицією автора чи героя твору або дискутувати з ними. Оберемо для технології гендерного літературного навчання нестандартні типи занять як складові (поряд з традиційними та уроками з уведенням нових елементів) класифікації

уроків на основі ступеня їхньої традиційності. Охарактеризуємо їхні основні методичні засади.

**Урок-психологічне дослідження** ґрунтується на взаємозв'язках літературознавства, художнього слова та психології. Цей тип заняття є досить актуальним у сучасній школі, адже дозволяє старшокласникові розкрити сферу власного “Я”. Учні краще опанують навчальний матеріал, якщо вчитель інтегрує знання з гендерної психології у літературознавчий аналіз. На уроках української літератури, на нашу думку, варто використовувати різні види навчальної діяльності, запропоновані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

#### Взаємозв'язки гендерної психології і шкільного літературознавства

<b>Психологічні основи гендерної самосвідомості</b>	<b>Шлях до формування заданих якостей особистості</b>	<b>Види навчальної діяльності</b>
Усвідомлення свого тіла як людини певної статі	Відбувається у ранньому віці, коли представник певної статі ідентифікує себе з чоловіком чи жінкою.	1. Визначення схожості рис головного героя з власними рисами характеру, передовсім у таких жанрах, як казка, оповідання, переказ. 2. Аналіз літературного портрета героя: виявлення суто чоловічих чи жіночих характеристик.
Усвідомлення себе, своєї особистості, свого життєвого шляху як представника	Відбувається у середньому шкільному віці, коли учні визначають свою схильність до певних предметів, майбутньої	1. Учні зіставляють учинки героя з власними, погоджуються чи заперечують подібну поведінку дійової особи. 2. Проектування власної соціальної ролі у суспільстві:

певної статі	професії.	визначення пріоритетних професій, з'ясування своєї ролі в сімейних стосунках з протилежною статтю.
Знання гендерних стереотипів і ролей	Вивчення національних традицій, норм моралі у суспільстві, історії гендерних стосунків, сучасного стану соціологічних знань з приводу гендерного розподілу обов'язків у суспільстві.	<p>1. Виявлення у творі гендерного конфлікту, знаходження шляхів його подолання.</p> <p>2. Відшукування гендерних стереотипних оцінок у творі: визначення ролі жінки (де постійно перебуває, чи має освіту, власну думку, яку роль виконує у родинних стосунках тощо) та чоловіка (виступає як активний герой, діє агресивно, у сім'ї всі підкоряються його думці тощо).</p>
Уявлення про свої гендерні ролі, статуси, стереотипи.	<p>Більшість учнів намагається відповідати своїй біологічній статі, однак вироблення рис протилежної статі у власній самосвідомості може розвивати комплекси.</p> <p>Агресивність у дівчат сприймається аномальною, такою ж сприймається ніжність, поступливість серед</p>	<p>1. Інсценування епізодів твору, де яскраво виражені стереотипні оцінки. Загальний (увесь клас) та внутрішній (кожен учень екзистенційно виявляє своє бачення ситуації) аналіз дії. Порівняння обох аналізів.</p> <p>2. Уявний “обмін гендерними ролями”, дівчата уявляють себе героєм твору, хлопці відповідно героїнею. Висловлення власних переживань.</p>

	хлопців тощо.	
Уявлення про сексуальну поведінку свою та своєї статі	Оптимальний час формування таких рис характеру припадає на підлітковий період, коли зацікавленість своїм внутрішнім світом найбільша. Рання юність стає етапом до соціальної зрілості учнів, коли вони мають сформувані свої смаки. Під час прочитання художнього тексту здійснюється усвідомлення поняття еротичності людини у поєднанні фізичного, естетичного і духовного, що поступово робить старшокласника носієм гендерної інформації.	1. Відшукування еротичних мотивів твору. 2. Виявлення певної поведінки героя чи героїні при статевих іграх. Наприклад, часто фольклор показує, що дівчина сором'язливо опускає очі, а хлопець її обіймає. Вона – пасивна, він – активний. 3. Звернення до життєвого досвіду учнів: що в поведінці представників протилежної статі їм подобається, а що – ні. Що б вони хотіли запозичити у героя літературного твору, а що б побачити у характері іншої статі.
Уявлення про жіночі та чоловічі ідеали	Прагнення наблизитись до свого ідеалу або ж бачити поряд із собою таку людину протилежної статі – бажання багатьох підлітків. Необхідно	1. З'ясування того, що вкладають учні в поняття “ідеальна” жінка чи чоловік. 2. Відшукування зразків такого ідеалу на сторінках художніх творів. 3. Ознайомлення з національним

	сприяти створенню у їхній свідомості цього ідеалу, щоб вони мали зразок такої особистості, на яку вони могли б рівнятися.	ідеалом жінки та чоловіка. 4. Обґрунтування власного ідеалу.
Усвідомлення своєї співвідносності гендерним уявленням, стереотипам, ролям тощо.	Відбувається протягом життя, адже гендерні стереотипи змінюються, уявлення про традиційні ролі руйнуються. Учні мають навчитися самостійно визначати важливість змін у соціумі.	1. “Активне читання” (коли учні аналізують твір з гендерного погляду) художнього твору. 2. Аналіз мовного рівня у тексті, чи присутні там стереотипи або нововведення. 3. Діалог учня із твором, героєм, автором: наскільки актуальні гендерні проблеми, порушені у художньому полотні.

Одним із засобів творення характеру персонажа є *психологічне зображення*. Конкретні його прийоми постійно ускладнюються і стають системою художніх засобів зображення людської психіки в художньому тексті. Літературознавець Г. Токмань вказує на типи специфічних прийомів поетики художнього психологізму [195, 31–32]. Розглянемо їх у контексті гендерної літературної освіти на прикладі роману О. Гончара “Собор”:

1. *Констатація психічного стану героя:*

а) Пряма авторська характеристика. Учні визначають місця у творі, де письменник неприховано характеризує переживання героя, що є виявом певних сторін гендерної ідентичності. Наприклад, при вивченні роману О. Гончара “Собор” знаходимо момент, коли Микола закохується в Єлку. Це стає причиною виникнення глибокої приязні між ними, що переродиться згодом у щире почуття. У цьому уривку втілено образ “кохання з першого погляду”. Лексеми “неспокій” і “хвилювання” ніби повторюють одна одну,

щоб підсилити психологічний стан героя, який відчув отой “спів серця”. Отже, автор характеризує переживання Миколи.

б) Характеристика одним із персонажів. Знаходимо у романі слова Миколи, що характеризують ідеал жінки в його уявленні (реальною у цьому розумінні у творі була дружина його брата): “Жінки, по-моєму, перевершують чоловіків відвагою почуття і його красою <...> Коли я бачу жінку в любові, у святості чекання, мені хочеться вклонитися їй! [34, 14]”.

## *2. Опис зовнішніх виявів психічного стану:*

а) Психологічний портрет. Його особливістю є те, що він виявляє не стільки зовнішні описи героя, скільки мотивує його психічний стан. Читаємо портретну характеристику Єльки: “Густа смаглявість лиця різко відтіняла зеленаву голубизну очей, сумовито-сторожких, зачаєних. Недовіра і смуток глибокий – вони найбільше вразили. Уста затиснуті, а в погляді і в усій поставі було щось затяте, сміливе, вгадувалась внутрішня сила природи, пристрасність, надійність душі [34, 73]”. Портрет характеризує особливості гендерної ідентичності героїні, в його останніх рядках вгадується модерний образ жінки.

б) Психологічний пейзаж. Момент втрати дівочої цноти описаний О. Гончарем із використанням саме цього засобу поетики: “Здається, зараз для неї навіть бажаною була його близькість, і його довіра, він, видимо, вловив Єльчин настрій і ще ближче присунувся, вона відчула міцне тепло його тіла. Гарячі шепоти-благання хвилювали, ласки, ніколи не знані, пробуджували чуттєвість. Вітер шарпав їхню халабуду, брезент лопотів <...> Ніч горіла темрявою. Була вона найтемніша з усіх ночей, ця ніч її падіння (підкреслення наше. – Л. М.) [34, 36]”.

в) Психологічний інтер’єр характеризує внутрішній конфлікт особистості із зовнішнім світом, адже часто оточуючі речі розповідають про стан душі героя. Роман О. Гончара зображує головну героїню переважно на свіжому повітрі, вона втратила власне житло через психологічну травму – нерозуміння її помилки у селі, несхвалення її дій та засудження. Коли вона



проживала у дядька, то теж тікала з хати (символ самотності, де людина залишається наодинці зі своєю совістю) на город.

г) Особливості мовлення. Учні аналізують темп розмови героя, паузи тощо. Цікавим стане виявлення факту мовчання як складової невербального мовлення, відшукування прогалин тощо. Лектор, що розповідає про кохання, звертається до Єльки: “Але ж ти зовсім сформована! Дівчина такої яскравої вроди... (Учні пояснюють, що означає цей розділовий знак. – Л. М.). Я вас там на фермі запримітив. – І без усякого вагання перейшов на “ти”: – В тебе (Учні характеризують різницю між поважним звертанням та звертанням на “ти”. – Л. М.) краса. Дай напитися твоєї краси! [34, 29]”.

д) Психологічна деталь. Нещирість стосунків із Лободою й стан Єльки під час заручин зображує саме цей засіб поетики: “Почував, що досить найменшого промаху з його боку, одного накриво мовленого слова, і ця Єльчина стриманість вибухне й розлетиться вдрузки [34, 159]”. Емоційність як стан психіки людини О. Гончар передає за допомогою чуттєвої неприязні, що відчувається навіть у повітрі. Єлька розуміє, що такий шлюб, де “чоловік і жінка стають гендерними комунікантами [71, 203]” без взаємного почуття, приречений на крах.

### 3. Опосередкований вияв психічного стану героя:

а) Видіння, марення, сні. Знаходимо у романі психологізацію образу героїні засобом сновидіння: “Іде через якісь кучугури Єлька, потім велика вода, як у повінь, розлилася, і через неї – до обрію аж! – кладка. Розхитана, дірява, але тримає Єльку, і вона по ній іде. Перейшла, і знов кучугури дикі <...> Назустріч здалеку, з таємничого того простору, вівчарка біжить! Підбігла, вхопила Єльку за руку іклами, здавила <...> і кудись повела. <...> Навіть уві сні чула тягар на душі, тягар якоїсь тривожності [34, 154]”. Цей тягар відбивав неспокій ідентичності героїні. Невідповідність її поведінки усталеним стереотипам, образу “чесної” дівчини.

б) Помилки. Єлька у романі, припустившись помилки, ніби відповідає за гріх свого народження. У народі вважали, що скоєний батьками злочин проти

моралі обов'язково стане причиною горя дітей. “Єлька на фермі й виростала. Батька не знала зовсім: як фронт переходив, нібито прижито було її від солдата безіменного. Росла, не знаючи, що то воно таке батьківська ласка [34, 26]”, – пише О. Гончар. Тобто спрацьовує стереотип: у легковажної матері не може бути “моральної” доньки.

4. *Пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя персонажа:*

а) Внутрішній монолог. Дівчина хвилюється через допущену помилку, намагається сама себе покарати: “Не гідна я тебе, – мусила б сказати йому – Ти навіть не підозрюєш, яка я негідна. Свята, думаєш, – знав би, яка перед тобою свята! [34, 170]”. Знову відчувається конфлікт ідентичності: забути минуле, значить, втратити майбутнє.

б) Діалог із самим собою. Знаходимо приклад такого засобу поетики у творі, коли Микола сам із собою розмірковує над власними почуттями до героїні.

в) Психологічний самоаналіз. Наприклад, Єлька постійно аналізує свій негідний учинок, соромиться власної чуттєвості, як складової гріховної, на її думку, особистості.

г) Плин свідомості. Яскраво зображено у моменті, коли Лобода розмірковує над перспективою власного майбутнього: кар'єра, батько, стосунки із Єлькою тощо. Думки перемішуються, впевненість і невпевненість також, відбувається певний плин свідомості.

д) Невласне-пряма мова. Знаходимо у романі момент зустрічі Єльки та Миколи: “– Звіт хочеш почути? Ти ж чув уже там!.. Можу додати! І заговорила. Слова вибухали якісь майже вульгарні, руйнуючі, ішли ніби зовсім не з її, не з Єльциних уст. Про якийсь комбікорм у соборі, про потоптанку, що раннього кохання спробувала, ще піддівком будучи... Та й що дивного? Адже байстрючка! Хіба з таких путящі бувають? Тільки й ростуть з таких повійниці! [34, 231]”. У творі це момент істини для Єльки: чи сприймуть її щирість, каяття, або ж, навпаки, засудять, знищать.

е) Авторський психологічний аналіз. О. Гончар, описуючи почуття героїні, вдається до аналізу її духовного стану: “Їй хотілося кохання, але ж хіба це було воно, оте повите таїною, всемогутнє почуття? Почувала жагу зустріти когось, хто на дівочий поклик відповів би співом серця, пристрасстю на пристрасць, хто відкрив би поезію зоряних ночей степових, з ким зазнала б щасливого шаленства близькості...[34, 29]”. Письменник глибоко розуміє красу тілесних переживань Єльки, змальовуючи її на тлі класичної української природи.

5. *Психологічний підтекст*. Використаємо цей засіб поетики при аналізі уривку із роману: “І помітно було, як очі (бригадир. – Уточнення наше. – Л. М.) відводить, уникає, щоб не зустрітися з Єлькою поглядом. Коли сміявся, зовсім очі зникали. Усмішка була, але без очей [34, 38]”. Образ очей – дзеркала душі людини – це, безумовно, психологічна деталь. Однак вона допоможе охарактеризувати сам підтекст. Учні дадуть відповідь на запитання: “Чому бригадир усміхався, але відводив очі? Про що свідчить така поведінка? Чи відповідає вона тому, що говорив бригадир Єльці уночі?” Проведемо диспут: “Чи був щирий у своїх почуттях цей герой?” Стан душі головного героя – це полотно для вивчення психологічних процесів, які відбуваються в його психіці. Отже, урок-психологічне дослідження стане цікавим явищем у вивченні літератури учнями.

**Урок-філософське дослідження** – оригінальна форма вивчення художнього тексту на межі шкільного літературознавства та філософії. Г. Токмань пропонує використовувати різні філософські системи розвитку світової думки при вивченні літератури, однак спинитися на одному тлумаченні терміна “філософія” – екзистенціальному. “Така філософія вимагає від людини, щоб вона з’ясувала відносини із самою собою, взяла на себе відповідальність і прийняла власне рішення. Екзистенційне філософування – це завжди процес віднайдення свого “Я” [196, 41]”, – пише науковець. Продовжимо думку дослідниці, що екзистенціальне філософування – це ще й детальне усвідомлення власної ідентичності,

суспільної ролі юнаком та юнкою, що має відбутися на уроках української літератури. Допоможемо кожній особистості відшукати національне у собі. Під час вивчення окремого тексту спонукаємо учнів до роздумів над метою власного життя. Сприяємо пошукові народних міфів у контексті гендерних проблем: міф про ідеал жінки та чоловіка, сімейні стосунки, канон цнотливості та гріховності тощо. Запропонуємо старшокласникам дослідити взаємозв'язки філософії Ф. Ніцше із творчістю Лесі Українки, О. Кобилянської, Л. Костенко тощо. Читаючи роман у віршах “Маруся Чурай”, учні замисляться над проблемами вірності, порозуміння, поваги й кохання. Скористаємося рядком філософа: “Любов – це факел, що повинен світити нам на вищих шляхах [133, 62]”. Проаналізуємо розуміння категорії любові героями твору. Запропонуємо учням визначити, яким має бути на їхню думку кохання.

Отже, урок-філософське дослідження допоможе ввести українську літературу в світовий філософський дискурс, сформувати логічне мислення учнів, виробити вміння відверто висловлювати власну точку зору. Юнаки та юнки вчаться бути філософами власного життя.

**Урок-соціологічне дослідження** у технології гендерної літературної освіти української літератури передбачає відшукування гендерних стереотипів. Учні текстуально опрацьовують художній твір, використовуючи прийом “поміток на полях”. Учитель має пояснити учням, що “гендерний стереотип – це механізм, який забезпечує не тільки закріплення, але й трансляцію із покоління в покоління гендерних ролей [35, 27]”. Тобто родинні зв'язки найміцніші у передаванні заданих моделей ідентичності особистості. Відштовхуємося передусім від того, що гендерні стереотипи оцінюються за такими категоріями (за Н. Городною): особливості зовнішнього вигляду; риси характеру, що відбивають ставлення до людей; ділові риси, пов'язані із трудовою діяльністю; інтелектуальні особливості, здібності, інтереси; традиційне розуміння маскулінності-фемінності; риси, пов'язані з подружньо-батьківськими ролями чоловіків і жінок; любовно-

сексуальний бік стосунків між різними статями [35, 22]. Спробуємо охарактеризувати кожен вид стереотипу разом із учнями, залучаючи сферу особистісного “Я” вчителя, “Я-ідентичності” учня, життєвий досвід тощо. Застосуємо такий тип аналізу уроку при вивченні у 10-му класі роману І. Білика та Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Запропонуємо старшокласникам з’ясувати, як соціальні умови співжиття у сільській громаді вплинули на становлення гендерної ідентичності головного героя? Під час експериментального навчання виявили цікаву думку учениці 10-го класу: “Тільки частина людей знають, що видимі відмінності між чоловіком та жінкою не пов’язані напряму з дією біологічних факторів, а визначаються специфікою соціальної взаємодії. Зокрема, образ Чіпки свідчить на користь такого твердження. Відчуваючи себе господарем, власником землі, він відповідає традиційному в народному розумінні образу. Як тільки все забирають у нього – руйнується його ідентичність, втрачаються життєві ідеали”. (Юлія Ш.)

**Урок компаративного аналізу** допоможе старшокласникам зрозуміти культурні зв’язки між літературами різних країн, визначити, як гендерні питання порушувалися і розв’язувалися у їхніх народів. Цей тип уроку може бути реалізований як при вивченні одного твору (якщо сам твір містить діалогічні зв’язки), так і при вивченні декількох художніх текстів, що мають спільну проблематику та ін.

Гендерний компаративний аналіз проводимо у таких аспектах:

1. Зіставлення двох художніх текстів на предмет зображення гендерних проблем. Наприклад, аналіз драм Ж. Ануя “Медея” та Ю. Тарнавського “Не Медея” (на уроці позакласного читання).
2. Дослідження явища інтертектуальності як гендерного діалогу. Наприклад, при вивченні образів-характерів повісті “Царівна” О. Кобилянської відшукуємо ідеї Ф. Ніцше, висловлені у творі “Так говорив Заратустра”.
3. Осмислення компаративного діалогу двох культур всередині одного художнього тексту. Наприклад, драматична поема “Бояриня” містить

гендерний дискурс двох культур: української та російської. Оповідання М. Коцюбинського “Для загального добра” теж має такі діалогічні зв’язки: молдавської (образи-характери) та української (гендерна ідентичність авторського “Я”-носія національної культури).

4. Зіставлення художньої літератури з твором іншого виду мистецтва. Наприклад, при вивченні кіноповісті О. Довженка “Україна в огні” доцільно провести аналіз однойменного фільму. Учні з’ясовують особливості режисерської інтерпретації чоловічих та жіночих образів, чи відповідають вони тексту твору. При дослідженні поеми “Катерина” Т. Шевченка доречним стане й аналіз картини митця, прояв у намальованому образі гендерних стереотипних оцінок.

5. Компаративний аналіз художнього твору та текстів інших наук (психології, філософії, соціології, історії тощо). Врахуємо думку психолога Н. Городнової про те, що “до пов’язаних із трудовою діяльністю ділових рис чоловіка належать активність, ініціатива, конкурентність, незалежність, орієнтованість на справу, честолубство, розвинута ділова мотивація [35, 22]”. Визначимо, наскільки ці риси увібрав головний герой повісті І. Підмогильного “Місто” Степан Радченко. Учні дадуть відповідь, що властиве гендерній ідентичності персонажа, а що ні.

6. Зіставлення літературного тексту з етнопедагогікою в аспекті поглядів на шлюб, виховання дітей, народні ідеали чоловіка й жінки та ін. Аналіз національної гендерної культури в контексті літературного твору можливий на уроках вивчення творчості І. Франка “Украдене щастя”, Лесі Українки “Лісова пісня” тощо.

**Урок-історичне дослідження** у технології гендерного навчання української літератури варто впроваджувати при аналізі історичних умов формування ідентичності чоловіка й жінки у національному суспільстві. Доречно прослідкувати розвиток феміністичної думки в Україні перед інтерпретацією повісті “Людина” О. Кобилянської. Цікавим стане вивчення ролі жінки у часи Запорізької Січі: учні, аналізуючи минуле, краще

зрозуміють чоловічі та жіночі образи у “Чорній раді” П. Куліша. Важливо акцентувати увагу на аналізі жіночих та чоловічих персонажів, що описані в період давньої літератури. Зокрема, дослідимо літописи, з’ясуємо, які характерні ознаки властиві образу князів. Вивчимо поетику художніх текстів. Запропонуємо учням відповісти: “Опису яких рис героїв надавали перевагу літописці? Чи мають вони гендерні акценти?” Розглянемо під час аналізу “Слова о полку Ігоревім” цікавий жіночий образ минулого – Ярославни. Здійснимо його гендерне осмислення та окреслимо значення для історії української літератури.

Для закріплення навчального матеріалу доречно використати такий тип уроку, як **урок-гра**. Передусім з’ясуємо зміст цього поняття: “Гра – дія, яка відбувається у певних рамках часу й місця, у видимому порядку, за добровільно прийнятими правилами й поза сферою необхідності чи матеріальної користі [104, 165]”. У шкільній освіті особлива роль належить дидактичній грі, яка одночасно розкриває дві сфери людської діяльності – навчальну та ігрову. Методисти Ю. Мальований, В. Римаренко, Л. Вороніна поняття “дидактична гра” трактують “як форму навчання, де засвоєння учнями змісту освіти під керівництвом учителя опосередковано їхньою ігровою взаємодією, що регулюється певними, встановленими правилами гри, порядком і режимом [211, 90]”. Дидактичну гру як засіб активізації навчальної діяльності учнів та методичну дію спеціального спрямування розглядає Н. Савчук [166, 11], яка поділяє ігри на творчі та репродуктивні [166, 12]. Літературна гра передбачає невимушеність дій її учасників, кожен з яких висловлює власну думку. Учитель має побудувати урок специфічно, щоб не перетворити вивчення тексту на розвагу, адже коли розсіюється увага учнів, вони стають жвавими, іноді не контролюють своєї поведінки. На відміну від інших видів гри, джерелом літературної є художній твір чи публіцистична праця письменника, а дійовими особами стають усі присутні. Гра містить дидактичну мету та певні ігрові дії, алгоритм яких визначається

навчальною ситуацією. Всі дидактичні ігри на основі задіяної особистісної сфери умовно можна поділити на два види:

1. Рольові: театральна постановка, уявна екскурсія по музею, читацька конференція, урок-літературна подорож, урок-суд, урок-концерт, урок-КВК та інші.

2. Інтелектуальні: вікторини, кросворди, вгадування автора крилатих фраз, ребуси, шаради, модифікація популярних телевізійних ігор (“Перший мільйон”, “Таксі”, “Найрозумніший”) та інші.

Ігрова ситуація не виникає випадково, цьому передують важка і цікава пошукова робота вчителя. Структура дидактичної гри та приклади літературних ігор гендерного характеру розглянуті детальніше у нашій праці<sup>14</sup>. Навчальна гра може проводитися на одному занятті з літератури, але допускається використання її протягом циклу уроків, споріднених за темою.

Отже, ігрові форми роботи над гендерною проблематикою художнього тексту мають сприяти його емоційному та раціональному засвоєнню, виробленню в учнів гендерної літературознавчої компетенції, вихованню культурного читача української літератури, яка є складовою світового мистецтва. Крім того, гра розвиває прагнення до здорової конкуренції, а це важливий чинник у формуванні особистості.

Усі вище згадані типи занять не враховують такої психологічної ознаки учня, як стать, хоча можуть наповнюватися літературно-гендерним змістом. Сучасна гендерна психологія довела, що рецепція юнака чи юнки безпосередньо пов'язана зі статевими особливостями організму: переживаннями, емоціями, прагненнями знайти своє “Я”, остаточною невизначеністю самоідентифікації тощо. Тому методика літератури має врахувати важливість гендерної освіти на уроках української літератури.

---

<sup>14</sup> Див. Мозгова Л. Ігрові форми роботи під час вивчення гендерної проблематики художнього тексту / Л. Мозгова // Теоретична і дидактична філологія : [збірник наукових праць] ; за ред. Г. Токмань, Н. Волошиної та ін. – [3 випуск]. – К. : Міленіум, 2008. – С. 76–84.



Актуальність впровадження у шкільну практику **уроку-гендерного дослідження**<sup>15</sup> пояснюється змінами в суспільному житті України, зокрема складністю самоідентифікації молодої людини, яка перебуває в колі різноманітних, або й протилежних типів “жіночності” і “чоловічості”. Вчитель, виходячи зі специфіки конкретного художнього тексту, запропонує його гендерне прочитання, організує діалог юнака і юнки зі світом твору, його моральними нормами, гендерними ролями персонажів, уявленнями про жіночий і чоловічий ідеал.

Одним із критеріїв, що визначає потребу програмового вивчення художнього тексту, є виховний потенціал твору. Національна література має виховати в учня такі риси особистості, як патріотизм, милосердя, толерантність, здатність до співчуття, миролюбність, високу духовність, освіченість, потребу розвитку власної творчості та ін. Науковець Ю. Бжинська пише: “Як показує досвід, збереження здоров’я і життя людини багато в чому залежить від моральності стосунків між людьми. Тим більше нас хвилює відсутність чіткої позиції і морального права у всіх сферах життя. Явища аморальності мають місце і в сфері статевого спілкування. <...> Найнеобхідніший метод боротьби з аморальністю – статеve виховання [14, 41]”. Саме тому досить важливим при вивченні української літератури, на нашу думку, буде врахування естетичних засад гендерного виховання, адже вміння правильно побудувати свої стосунки з протилежною статтю, виявити взаємоповагу, подолати соціальні стереотипні уявлення про місце і роль кожної статі у житті, – все це показники андрогінної особистості, здатної піти на компроміс та будувати гендерно-культурне суспільство. Тобто на уроках літератури учні вчаться бути гідними носіями гендерної культури, зразки якої вони почерпнуть з художніх творів.

Отже, розглянемо урок-гендерне дослідження не лише як джерело літературної освіти, а і як основу психолого-педагогічної підготовки старшокласника до соціальної самоідентифікації.

---

<sup>15</sup> Див. Дибка Л. Урок-гендерне дослідження / Л. Дибка // Дивослово. – 2007. – № 2. – С.12–17.

Науковець О. Сечейко зазначає: “Підготовка дітей до самостійного життя є одним з найважливіших завдань навчальних закладів. <...> Акселерація значно прискорила психосоціальний розвиток, а більш раннє формування статевої зрілості означає раннє пробудження сексуальних інтересів, еротичних переживань. Великий вплив на статево поведінку підлітків мають і соціокультурні причини [168, 25]”. Елементи гендерного аналізу художнього твору слід запроваджувати вже в середній ланці освіти, але це має стосуватися лише культури статевої поведінки: взаємоповаги, взаємодопомоги, подолання бар’єру непорозумінь між учнями різних статей. Вивчаючи фольклор, зокрема жанр казки, хлопчики і дівчатка з’ясовують причину того, що героїні майже повсякчас пасивні, не впливають на вирішення власної долі: чекають на порятунок, за казкових красунь борються чоловіки, які намагаються їх здобути разом із половиною (!) царства, королівства тощо. Слід запропонувати учням варіанти казок, коли героїні, навпаки, допомагають виконати героєві складне завдання, яке він власноруч зробити не може. В українському фольклорі є значна кількість творів, у яких зображено інтелектуальні можливості не лише героя-чоловіка, а й героїні, наприклад казка “Семилітка”, “Мудра дівчина” тощо. Спробуємо допомогти школярам написати свою казку: які ролі у розв’язанні гострої життєвої (або фантастичної) проблеми зіграють у ній хлопець і дівчина? Які нагороди чи покару дістануть? Казка стане зразком дитячої творчості й одночасно результатом осмислення власної гендерної суті.

З 5-го по 9-тий клас ми ускладнюємо завдання елементів гендерного аналізу художнього твору. Якщо в 5–6-му класі учні розглядають стереотипні оцінки життя і діяльності обох статей, то у 7–8-му вони висловлюють власну думку про взаємини хлопчиків та дівчаток, ставлять відповідні запитання до тексту, виявляють своє внутрішнє “Я”. Цей період визначаємо як **початковий етап гендерно-літературної освіти**. У 9-му класі школярі активно формують ціннісні орієнтири, тому на уроках української літератури доцільно встановлювати зв’язки між твором та життєвим досвідом учнів,

зокрема з їхніми спостереженнями за родинними стосунками, першим досвідом романтичних захоплень. Розглядаючи повість Г. Квітки-Основ'яненка “Маруся” у гендерному аспекті, спонукаємо учнів відповісти на запитання: “Чи слід вважати таємні зустрічі Марусі та Василя гріхом, адже про це не знали батьки дівчини?”, “Чому Маруся, яка кохає хлопця, боїться виявити свої почуття йому?”, “Як соціальні чинники впливають на вибір батьків Марусі?” та інші. Проведемо дискусію: “Чи мають батьки моральне право на вирішення подальшої долі своїх дітей?” Період впровадження технології у 9-му класі визначаємо як **базовий етап**, коли формуються основні теоретико-літературно-гендерні засади, відбувається усвідомлення поняття розвитку історії літератури та доречним буде вивчення системи гендерної культури українського та інших народів. Готуємо учнів до самостійного застосування гендерної критики під час аналізу текстів, розвиваємо аналітичні здібності школярів. **Етап повної гендерно-літературної освіти**, на нашу думку, реалізується в 10–11 класах, коли відбувається здійснення системного впровадження технології, самостійні учнівські дослідження.

Доцільно, на нашу думку, застосовувати такі специфічні прийоми аналізу художнього твору у гендерному аспекті:

1. Реінтерпретація сюжету, у якому присутні приховані форми упередженості щодо жінок чи чоловіків. Їх легко виявити, якщо звернути увагу на подвійний стандарт успіху; декларований спосіб розв’язання проблеми шляхом пасивного сприйняття несправедливості чи активного спротиву їй; роль жінок: на чому ґрунтуються їхні досягнення, на ініціативі і розумі чи на привабливій зовнішності; як сприймається соціально-неспроможна поведінка чоловіка, неможливість фінансового успіху тощо. Наприклад, розглянемо образи Наташки з роману Панаса Мирного “Повія” й Наталки з п’єси І. Котляревського “Наталка Полтавка”. З’ясуємо, хто з героїнь користується своєю красою заради збагачення?

2. Перегляд ілюстрацій чи репродукцій до художнього твору: слід звернути увагу на стереотипи, формалізм у зображенні персонажів, їхню активність, діяльність і пасивність, підлеглість. Проведемо зіставлення поеми “Катерина” та однойменного полотна Т. Шевченка, визначимо особливості зображення образів.

3. Характеристика способу життя героїв твору: виявляємо активних та пасивних героїв щодо їхньої долі, життєвих труднощів з акцентом на гендерну самоідентифікацію. Учні мають з’ясувати своє ставлення до традиційного розподілу гендерних ролей у сучасному соціумі, порівняти позицію головної героїні твору зі своїми думками, підтвердити чи спростувати зазначену цитату. Охарактеризуємо образ Івана з твору М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”, з’ясуємо, що спонукало його до пасивності у стосунках з дружиною.

4. Аналіз стосунків між людьми – чи зводяться ролі представниць жіночої статі до помічних, підлеглих, а ролі представників чоловічої статі – до головних, керуючих, активних? Слід уважно вивчити, як герої ставляться до своїх ролей: сприймають усе, як належне, чи намагаються боротися з обставинами?

5. Старшокласники мають дати відповідь на запитання: чиїм інтересам служить герой тієї чи іншої статі?

6. Учитель робить акцент на взаємозв’язку між оцінкою героїв та самооцінкою учнів. Важливо врахувати, чи не пропагує твір такі форми життя, які обмежують дитину в її сподіваннях чи негативно впливають на самооцінку. Спонукаємо учнів до роздумів про важливість присутності іншої статі в житті кожної людини.

7. Дослідження біографічного аспекту теми: чи є у біографії автора відомості про його гендерну культуру, пріоритети, які визначали стосунки з протилежною статтю. Доцільно застосувати епістолярну спадщину письменника, автобіографічні твори, знайти спогади чи критичні статті його сучасників тощо. Здійснимо акцент на творчості Лесі Українки,

проаналізуємо особливості поетики твору “Твої листи завжди пахнуть зов’ялими трояндами...”, пояснимо складність стосунків з С. Мержинським.

8. Визначаємо позицію автора. Міркуємо, патріархальна чи феміністична спрямованість авторських роздумів?

9. Дивимося на рік написання літературного твору: чи вільне художнє полотно від стереотипів? Наскільки твір новаторський для гендерних традицій доби? Наприклад, порівняємо літературні образи жінок (чоловіків) ХІХ і ХХІ століть, визначимо, чи змінилися гендерні акценти.

10. Звернемо увагу на зв’язок між гендерними та етнічними стереотипами.

11. Проаналізуємо частоту зображень представників різних статей у певних видах діяльності; у різних соціальних ролях.

Запропонуємо типологію уроку-гендерного дослідження на основі гендерної складової та розглянемо його структурні елементи:

1. Урок-екскурс в історію феміністичної думки та гендерної традиції (організаційний момент, повідомлення теми, мети уроку; знайомство з історією феміністичної думки та екскурс у гендерну традицію; підсумки, повідомлення домашнього завдання).

2. Урок вивчення біографії письменника (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; знайомство з відгуками сучасників, епістолярною спадщиною, критичними матеріалами щодо стосунків письменника з протилежною статтю; аналіз матеріалів щодо місця гендерного питання в творчості автора; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання).

3. Урок гендерного аналізу художнього тексту (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; прочитання художнього твору; визначення пріоритетного аспекту гендерного дослідження; робота з текстом; самостійний аналіз уривку учнями; оцінювання відповідей; підсумки; повідомлення домашнього завдання).

4. Урок гендерного компаративного дослідження художнього тексту та іншого виду мистецтва (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; знайомство зі зразками певного виду мистецтва; здійснення компаративного дослідження тексту і зразка іншого виду мистецтва; узагальнення дослідження; оцінювання відповідей; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання).

5. Урок засвоєння, аналізу та систематизації теоретико-літературних понять (організаційний момент; вивчення теоретичних понять; оголошення теми, мети уроку; визначення гендерних ознак (якщо такі існують) у теоретичних поняттях; аналіз та систематизація знань; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання).

6. Урок гендерного аналізу критичних матеріалів (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; знайомство з текстом (або текстами, в який висвітлюються протилежні літературознавчі думки про місце і роль гендеру в структурі авторського художнього тексту) статті; критичний аналіз прочитаного; підсумки; повідомлення домашнього завдання).

7. Урок написання твору гендерного характеру (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; визначення стилю, в якому створюватиметься твір, та тематики; написання твору; якщо твір-мініатюра, то здійснюємо аналіз написаного; повідомлення домашнього завдання).

8. Урок-захист проектів гендерного спрямування (організаційний момент; повідомлення теми, мети уроку; виступ учнів; колективне обговорення та захист проектів; підсумки уроку, визначення сильних та слабких сторін проектів, перспективі дослідження; повідомлення домашнього завдання).

Визначимо за формою завершення навчальні завдання з літератури учнів під час отримання гендерно-літературної освіти. Назвемо їх:

1. План (Скласти план гендерної характеристики образу Регіни з повісті І. Франка “Перехресні стежки”).

2. Гендерно-літературні виписки, цитати (Виписати з поезій Д.Павличка “Коли ми йшли удвох з тобою”, “Я стужився, мила, за тобою...” рядки, що ілюструють ставлення ліричного героя до протилежної статі).
3. Тематичні виписки (Виписати з літературознавчого словника визначення поняття “феміністична критика”).
4. Конспект (Законспектувати уривок праці Т. Гундорової. Жіноче божевілля // Гундорова Т. *Femina Melancholika* : Стаття і культура в гендерній утопії О. Кобилянської / Тамара Гундорова. – К. : Критика, 2002. – С. 197–199. Визначити, наскільки ви згодні з критиком).
5. Текст доповіді, повідомлення (Підготувати повідомлення на тему: “Яке значення мають гендерні засади етнопедагогіки у драмі І. Франка “Украдене щастя”?”).
6. Зв’язна відповідь на питання (Назвіть основні гендерні типи героїв новел В. Стефаніка).
7. Складання схеми, таблиці (Проілюструвати твір О. Кобилянської “В неділю рано зілля копала” таблицею “Порівняльна гендерна характеристика образів Тетяни та Настки”).
8. Рецензія, відгук (Написати відгук на поезію В. Симоненка “Вона прийшла”, прорецензувати відповідь однокласників).
9. Щоденник літературних вражень у гендерному аспекті (Протягом вивчення періоду літератури кінця XIX – початку XX століть здійснювати записи до щоденника, які містять: автора, жанр та назву художнього твору; класифікацію літературних образів за ступенем традиційності; цитати про взаємини чоловіків та жінок; читацькі враження від аналітичного сприйняття образів).
10. Словник гендерно-літературних понять та виписок (Записати до словника визначення понять “фемінність”, “фемінізм” та “феміністична критика”, проілюструвати їх прислів’ями та приказками з фольклору).

11. Критична стаття на текст (За допомогою гендерної критики проаналізувати п'єсу М. Куліша “Мина Мазайло”, оформити у вигляді літературознавчої статті).

12. Літературне портфоліо, яке містить: план реалізації гендерно-літературознавчого проекту; матеріали з мережі Інтернет за темою проекту; створені презентації, публікації та Web-сторінки (Створити портфоліо на тему: “Еволюція жіночих образів у творчості Т. Шевченка”).

13. Електронний каталог репродукцій картин (Створити каталог картин, які ілюструють ідеал чоловіка та жінки в різні епохи, порівняйте їх з ідеалом протилежних статей, втіленим у художній літературі).

14. Збірка фольклорних творів про гендерні стосунки (Скомпонувати збірку прислів'їв, приказок та народних пісень про взаємини невісток та свекрух).

15. Науково-дослідницька робота з гендерно-літературознавчої тематики (Написати науково-дослідницьку роботу на тему: “Діалог статей як ілюстрація гендерної культури гуцулів у повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”).

16. Твір-мініатюра (Напишіть біографічний етюд про формування гендерної ідентичності В. Симоненка).

17. Твір у художньому, публіцистичному чи науковому стилях (Окресліть основні причини роздвоєності особистості Гриця з роману у віршах Л. Костенко “Маруся Чурай”. Визначте власне ставлення до цього образу, написавши твір на тему: “Гендерна ідентичність Грицька: спадковість чи соціальний чинник”).

18. Анотований каталог гендерних проблем, порушених у художній літературі (Створити анотований каталог гендерних проблем, порушених у творчості поетів “Празької школи”).

Отже, урок-гендерне дослідження зробить цікавішим і соціально пліднішим процес вивчення літератури у школах, ліцєях та гімназіях. Учитель для застосування такого аналізу має опанувати знання з філософії та



гендерної психології, враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, спиратися на їхній життєвий досвід, ділитися власними думками та ідеями.

Важливою складовою гендерної технології навчання є система методів викладання української літератури. Кожен педагог, формуючи власну методичну систему викладання, має врахувати те, що література – це і художній текст, і наука про нього. Г. Токмань пише: “Існує проблема класифікації методів. Вона природна, бо класифікацій може бути кілька – залежно від того, який принцип кладеться в її основу. Помилковим є плутання основ, їх невизначеність, прагнення створити узагальнену класифікацію. Учитель повинен знати широке коло методів і створити власну систему їх застосування. На уроці можна користуватися різними методами або їх складовими – прийомами. Відбирати їх слід, враховуючи літературний матеріал, що вивчається, мету уроку, вік школярів, особливості класного колективу і, звичайно, власну особистість, своє “Я” – можливості, нахили, таланти [193, 88]”. Отже, навчальний метод – це спосіб дидактичної взаємодії учителя та учнів, спрямованої на розв’язання навчальних та виховних завдань. Розглянемо основні класифікації методів.

Російський науковець В. Нікольський у праці “Методика викладання літератури в середній школі” (М., 1971) визначив “методи емоційно-образного розуміння художнього слова (виразне читання вчителя, вивчення напам’ять, переказ, художня розповідь, продовження твору, ілюстрування) та методи і прийоми тлумачення цих творів (коментоване читання, бесіда за текстом, слово вчителя, самостійний аналіз) [132, 7]”. Усі вони можуть бути застосовані під час гендерного аналізу художнього тексту.

Розглянемо у гендерному аспекті класифікацію методів М. Кудряшова [92, 68–73], охарактеризованих у праці “Методи навчання літературі” (М., 1977):

1. Метод творчого читання. Науковець пропонує такі специфічні прийоми: а) виразне читання вчителя, майстрів художнього слова, акторів. Запропонуємо учням порівняти, як один і той самий художній твір

озвучується читцем-жінкою, читцем-чоловіком. Це доцільно робити, коли вивчається, наприклад, інтимна лірика. Старшокласники визначають, на які слова роблять акценти читці, чи відбувається внутрішнє переосмислення твору у процесі його перечитання; б) навчання виразного читання учнів, читання напам'ять. Цікавим стане озвучення тексту за ролями (відповідно до сюжету твору); в) коментоване читання. У процесі спостереження за розвитком сюжету учні виокремлюють ситуації гендерного характеру, стереотипи тощо; г) бесіда, яка потребує діалогу із художнім текстом, авторською позицією щодо традиційних гендерних властивостей характеру героїв; г) постановка проблеми, творчі завдання із життєвих спостережень учнів чи тексту твору. Запропонуємо учням написати твір у публіцистичному чи художньому стилі на гендерну проблематику. Наприклад, “Краса жінки – у її таємничості” (до проблеми сприйняття образу Марусі Чурай Л. Костенко).

2. Евристичний метод. Високо оцінила його значення Г. Токмань у статті “Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня”: “Пройти спільно з учнями шлях наукового відкриття – захоплююче завдання [192, 44]”. Розглянемо прийоми евристичного методу: а) побудова логічної системи запитань, якими скористаємося, наприклад, для композиційного вивчення гендерного змісту художнього твору, особливостей епохи, в яку жив та творив автор; б) побудова системи завдань до тексту, критичних матеріалів. Побудуємо діалог “художній твір – наукова стаття”. Підготуємо завдання різного рівня складності; в) порушення проблеми вчителем, проведення диспуту. Саме зараз проблемність як принцип викладання має стати провідним. Запропонуємо учням на уроці позакласного читання порівняти родинні цінності, зображені у романі В. Слупчука “Дикі квіти” та повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я”.

3. Дослідницький метод. Прийоми: а) самостійний аналіз частини твору можливий, за умови подання зразка інтерпретації тексту на уроці. Старшокласники мають самостійно залучати матеріал з різних джерел,

критично оцінювати, зіставляти його при аналізі твору. На нашу думку, варто на уроці давати час для самостійного аналізу уривку, а домашнє завдання повинно містити інтерпретації усього тексту (для цього спочатку слід добирати твори малих епічних жанрів та лірику, а згодом – великі епічні та драматичні тексти); б) аналіз цілого твору, що не вивчається в школі. Доречно проводити на уроках позакласного читання, додаткових та факультативних заняттях, під час вивчення спецкурсів. Твір добирається на розсуд учителя з урахуванням інтересів учнів та їхнього віку. Філолог не тільки стежить за прочитанням тексту, а й вивчає читацькі уподобання старшокласників за допомогою бесіди, анкет, опитувальних листів, вивчення бібліотечних формулярів тощо; в) зіставлення двох чи декількох поглядів на твір, образ героя з обґрунтуванням власної думки. Застосуємо при вивченні творчості О. Кобилянської критичні праці М. Наєнка та С. Павличко. Учні мають пояснити власну думку щодо існування феміністичної критики як методу; г) зіставлення змісту тексту з його екранізацією. Старшокласники мають визначити, як режисер інтерпретував образи героїв, з якого боку висвітлив гендерні проблеми суспільства. Наприклад, цікавим для учнів стане порівняння драми “Украдене щастя” І. Франка з його екранізацією. Кінцевим результатом перегляду фільму та прочитання художнього тексту стане есе “Моє сприйняття гендерного конфлікту твору: діалог з автором та режисером”; г) сама оцінка спектаклю, кінокартини, живописного полотна. Допоможемо учням з’ясувати, які риси характеру героїв хотів передати митець, як це йому вдалося. Наприклад, під час вивчення творчості Т. Шевченка запропонуємо старшокласникам проаналізувати картину цього ж автора “Катерина” і порівняти її з полотном “Замріяна Катерина” Ф. Кричевського; д) краєзнавчі дослідження та інші. Запропонуємо учням написати науково-дослідницькі проекти на теми: “Гендерна проблематика творів письменників рідного краю”, “Гендерна “Я-концепція” творчості письменника”, “Фемінативи та маскулізми як лексичні одиниці мови письменника”, “Символіка жіночих та чоловічих образів творів поетів

рідного краю”, дослідження біографічного характеру та інші. Від себе додамо: а) використання комп’ютерних технологій: сучасна наука дає можливості демонструвати мультимедійні презентації фахівців та учнів, які працюють над створення літературознавчих проєктів; б) науковий діалог: на уроках пропонуємо використовувати прийом захисту рефератів (часовий термін – 5 хвилин, 1 захист на 1 уроці), що мають підготувати старшокласників до конкурсу-захисту науково-дослідницьких проєктів учнів-членів МАН, написання курсових робіт у вищій школі. Так вони вчаться правильно формулювати запитання.

4. Репродуктивний метод. Проаналізуємо його прийоми: а) розповідь та лекції учителя про життя і творчість письменника. Використаємо цей прийом на початку вивчення монографічної теми. Наприклад, підготуємо цікаві біографічні факти з життя Марка Вовчка, користуючись статтею С. Павличко “Марко Вовчок”. Спробуємо показати дискурс літератури цього періоду, охарактеризувати традиційні погляди суспільства. Учні мають визначити для себе: образ цієї письменниці є для епохи модерним чи традиційним; б) зорова лекція із записаними планами чи конспектами на дошці, в зошитах учнів, з демонстрацією навчальних посібників, використанням технічних засобів сприятиме осмисленню старшокласниками змісту уроку. Матеріал готує вчитель, але рекомендуємо для кращого засвоєння використовувати прийом “мозкового штурму”; в) завдання за підручником. Технологія гендерної літературної освіти потребує написання відповідного навчального посібника, який би відповідав програмі та містив завдання та запитання гендерного характеру.

Отже, застосування методів за класифікацією М. Кудряшова сприятиме формуванню гендерно-літературної компетенції школярів.

Цікавий метод вивчення літературного твору запропонував російський учений Г. Юнін у праці “Шкільне літературознавство” (Ленінград, 1986). Він пропонує учням відчувати себе критиком художнього тексту. Це має сприяти розвиткові дослідницьких компетентностей старшокласників. Так, вони

будують діалог з автором твору, розкривають частину власної ідентичності. Рекомендуємо учням на уроці-гендерному дослідженні пояснити слова Г. Іоніна: “Критика завжди і об’єктивна, і суб’єктивна. Суб’єктивізм в критиці може бути не тільки індивідуальним – можливий суб’єктивізм групи, ситуації, історичного контексту [73, 15]”. Наприклад, запропонуємо старшокласникам дати оцінку критичним працям І. Франка щодо феміністичних творів О. Кобилянської. Учні визначать, наскільки і якого характеру працям властивий суб’єктивізм, чи, навпаки, літературознавець об’єктивно проаналізував творчість. Даємо можливість спробувати себе у ролі критиків, вступити в дискусію з відомими науковцями, написати запитання до літературознавчого диспуту тощо. Г. Іонін визначає два типи шкільних літературознавців:

1. Читач-художник, що “здатний продовжити творчість письменника, тобто привнести в художній текст щось у ньому відсутнє, але необхідне або для того, щоб яскравіше висвітлити об’єктивний зміст тексту, або для того, щоб видозмінити авторський образ [73, 11]”. Наприклад, запропонуємо учням переписати сентиментальний образ Марусі з однойменної повісті Г. Квітки-Основ’яненка.

2. Учень-критик має самостійно інтерпретувати художній твір зі знанням історії питання. Учитель на перших заняттях спрямовує науковий пошук старшокласників, визначаючи переваги та недоліки, які слід усунути.

Г. Іонін продовжує думку: “Якщо говорити про доступність літературознавчого пошуку, потрібно мати на увазі й рівні опанування цим методом, співвідносні за специфічними рівнями інших двох методів [73, 29]”:



Рис. 2.4. Специфічні рівні методів опанування літературознавчим пошуком (За Г.Іоніним).

Так само педагог, навчаючи учнів застосовувати гендерну критику до літературного твору, повинен спочатку познайомити з критичними матеріалами, що напрацьовані літературознавцями, сам подати зразок такого аналізу, потім запропонувати старшокласникам уривки з творів для подібної інтерпретації. Самостійний аналіз має стати останнім етапом в оволодінні методологією аналізу тексту в гендерному аспекті.

Важливою є класифікація методів П. Юцявичене, описана у праці “Теорія та практика модульного навчання” (Каунас, 1989). Вважаємо, що в основу класифікації покладена форма учнівської діяльності. Проаналізуємо методи [228, 172–173] з урахуванням технології гендерної літературної освіти:

1. Слухання. Використаємо під час вивчення художнього твору професійні записи акторів, визначимо, наскільки вдало підібрано інтонацію, про які риси ідентичності мовця це свідчить, чи відповідають вони задумові автора? Прийоми: слухання професійного запису, відтворення напам’ять почутого, усне зорове малювання образів тощо. Наприклад, запропонуємо учням прослухати в записі пісню на слова І. Франка “Чого являєшся мені у сні?” Учні зіставляють поетичний та музичний образи ліричної героїні, здійснюють усне зорове малювання, визначаючи аспекти гендерної інтерпретації образів.

2. Читання. При гендерній інтерпретації художнього твору доцільним буде читання вчителем або учнем. Прийоми: читання мовчки із записами на полях, читання вголос, читання напам’ять, декламування в парах, читання за ролями (коли текст містить діалог представників різних статей), група шуму, виписування цитат, самостійне читання із формулюванням запитань до тексту. Наприклад, читаючи повість О. Кобилянської “В неділю рано зілля копала” юнак акцентує увагу на гендерних стосунках героїв, їхній поведінці, у той час, як дівчата виписують цитати, що містять емоційні переживання героїв, роздвоєність особистості Грицька.

3. Прочитання модуля. Учитель пропонує вирішення певних завдань протягом навчальної теми, кінцевим результатом якої має стати творчий звіт, урок-конференція, захист проекту (індивідуального, групового, колективного) тощо. Поділяємо курс української літератури на модулі, виносимо завдання для самостійного опрацювання, передбачаємо, що вивчення теми має бути спрямоване на реалізацію певного проекту. Наприклад, написання науково-дослідницької роботи, статті, створення щоденника думок тощо.

4. Навчання за текстом. Використаємо під час знайомства з гендерною критикою. Учитель разом із учнями, слідкуючи за твором, допомагає з'ясувати, які особливості містить текст у зазначеному аспекті. Прийоми: коментоване читання, читання з виписуванням, пояснювальне читання. Залучаємо літературознавчі здібності учнів, проводимо аналіз художнього тексту за допомогою гендерної критики.

Крім зазначених, П. Юцявичене пропонує ще такі методи навчання [228, 177–178]: бесіда (важлива для гендерного саморозкриття учня, побудови діалогу з письменником та художнім текстом), бригадне навчання (створення міні-проектів з вивчення проблеми, пов'язаної зі стереотипною оцінкою жінок та чоловіків у художній літературі та ін.), демонстрація (використання кінофільмів, записів театральних постановок, що ілюструють гендерні проблеми суспільства), консультування (учитель спрямовує учнів на вибір шляхів розв'язання проблеми літературознавчого характеру), лекція (використовуємо у старшій школі під час вступних та монографічних тем), розповідь (застосуємо під час вивчення біографії письменника, гендерних уявлень його епохи тощо), екзамен (як форма оцінювання знань та інтелектуальна гра. Учитель готує заздалегідь сформовані запитання, залишаємо місце для творчості юнаків та юнок – третє завдання повинно бути креативного характеру), експертиза, алгоритм, “роби, як я”, лабораторні роботи, самокритика, студія випадку, метод розвитку інциденту, ілюмінаційний аналіз інциденту, аналіз критичного інциденту, бесіда за

Сократом, група шуму, ділова гра, діловий кошик, обговорення напівголосом, форум, “думай та слухай”, інноваційна гра, лабіринт дій, метод аперцепції-інтерації, мозкова атака, панельна дискусія, програма саморозвитку, прогресивний семінар, проектування, реакція аудиторії, студія активного випадку, творчий діалог, Т – група, тренування в людських стосунках (важливий метод для формування гендерної культури старшокласників), акваріум, навчання, засноване на діяльності, слухання, читання, навчання за текстом.

Отже, класифікація методів П. Юцявичене сприятиме розвитку учнівської активності на уроці, увиразнить систему гендерної літературної освіти.

Вважаємо за потрібне додати такі методи навчання:

–метод гри (застосовуємо під час гендерного аналізу художнього твору інтелектуальні та рольові ігри. Прийоми: вгадування авторства твору за гендерними ознаками, конкурс-захист власного судження, рецензування відповіді тощо);

–метод проєктів (створення портфоліо, проєктів літературознавчого, критичного та художнього змісту. Прийоми: розподіл ролей у групах за завданнями, відшукування матеріалу, прочитання тексту з помітками на полях, ілюстрування відповіді, мозковий штурм, робота з комп’ютерними технологіями (пошук інформації у мережі Інтернет, створення літературних Web-сайтів, презентацій, електронних каталогів, публікацій, схем, таблиць) тощо).

Отже, педагог самостійно обирає систему методів, враховуючи власний професійний рівень, особливості класного колективу, навчальну тему тощо. Визначаємо для технології гендерної літературної освіти провідною класифікацію методів навчання, запропонованою М. Кудряшовим. Основною формою роботи з художнім текстом вважаємо урок (літературознавче, гендерне, історичне, психологічне та інші типи досліджень), проте не



применшуємо значення позакласних заходів, ведення гурткової роботи з проблем гендерного характеру.

### ВИСНОВКИ до 2 розділу

Технологія гендерної літературної освіти ґрунтується на потребі сучасної школи у формуванні розвиненої та культурно багатой особистості. З метою визначення її актуальності в шкільництві здійснено констатувальний зріз знань учнів з літератури. На першому етапі експерименту відвідувалися уроки філологів та аналізувався стан викладання української літератури в старшій школі. Проведене анкетування, проаналізовані уроки вчителів-практиків показали, що сучасний учень, на думку педагогів, потребує виховання гендерної культури засобами художнього слова, проте філолог переважно не має достатньої фахової підготовки з цього питання. Було з'ясовано, що традиційна методика навчання української літератури або зовсім позбавлена такого важливого напрямку, як гендерна культура, або ж при відсутності системи містить незначні елементи вивчення художнього тексту в цьому аспекті. Технологія гендерної літературної освіти покликана заповнити методичні прогалини й сформувати культурного читача, здатного до самоаналізу та самовдосконалення.

Отже, виникла необхідність теоретичної розробки та системного впровадження технології гендерного навчання української літератури в старшій школі.

Проблеми гендеру привертали увагу науковців у таких аспектах: навчання представників обох статей в одному навчальному закладі; визначення методів, прийомів роботи з дівчатами та хлопцями; характеристика сприйняття художнього тексту учнями певного віку та статі; особливості авторської ідентичності у структурі тексту; аналіз твору із залученням життєвого досвіду школярів; розвиток читацьких інтересів школярів на основі вивчення їхніх потреб.

Проаналізовані у розділі підручники та чинні програми містять актуальні для гендерного прочитання тексти, однак їм не вистачає системності у цьому питанні. Розв'язання проблеми на часі. Технологія гендерної літературної освіти – це складова методики викладання української літератури, сукупність методів та прийомів вивчення мистецьких творів у гендерному аспекті, що становлять систематизовану та науково обґрунтовану цілісність у формуванні гендерно-літературної компетенції та вихованні статевої культури особистості учня засобами художнього слова у старшій школі.

Методична модель, схематично проілюстрована на рис. 2.5., характеризується за ключовими категоріями: учень, навчальний процес, учитель. Основними принципами викладання української літератури у гендерній технології навчання вважаємо такі: діалогізм, проблемність, відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, емоційність, наочність, психологізм, врахування зв'язків “літературний твір – гендерна культура нації”, принцип гендерної ідентичності. Мета гендерної технології навчання – поглиблювати розуміння учнями художнього твору, досліджуючи його зміст; розвивати вміння аналізувати текст; на його основі виховувати аксіологічне сприйняття культури гендерних стосунків. Плідним виявилось впровадження різних типів літературного діалогу на уроках української літератури.

#### **Модель гендерної літературної освіти**

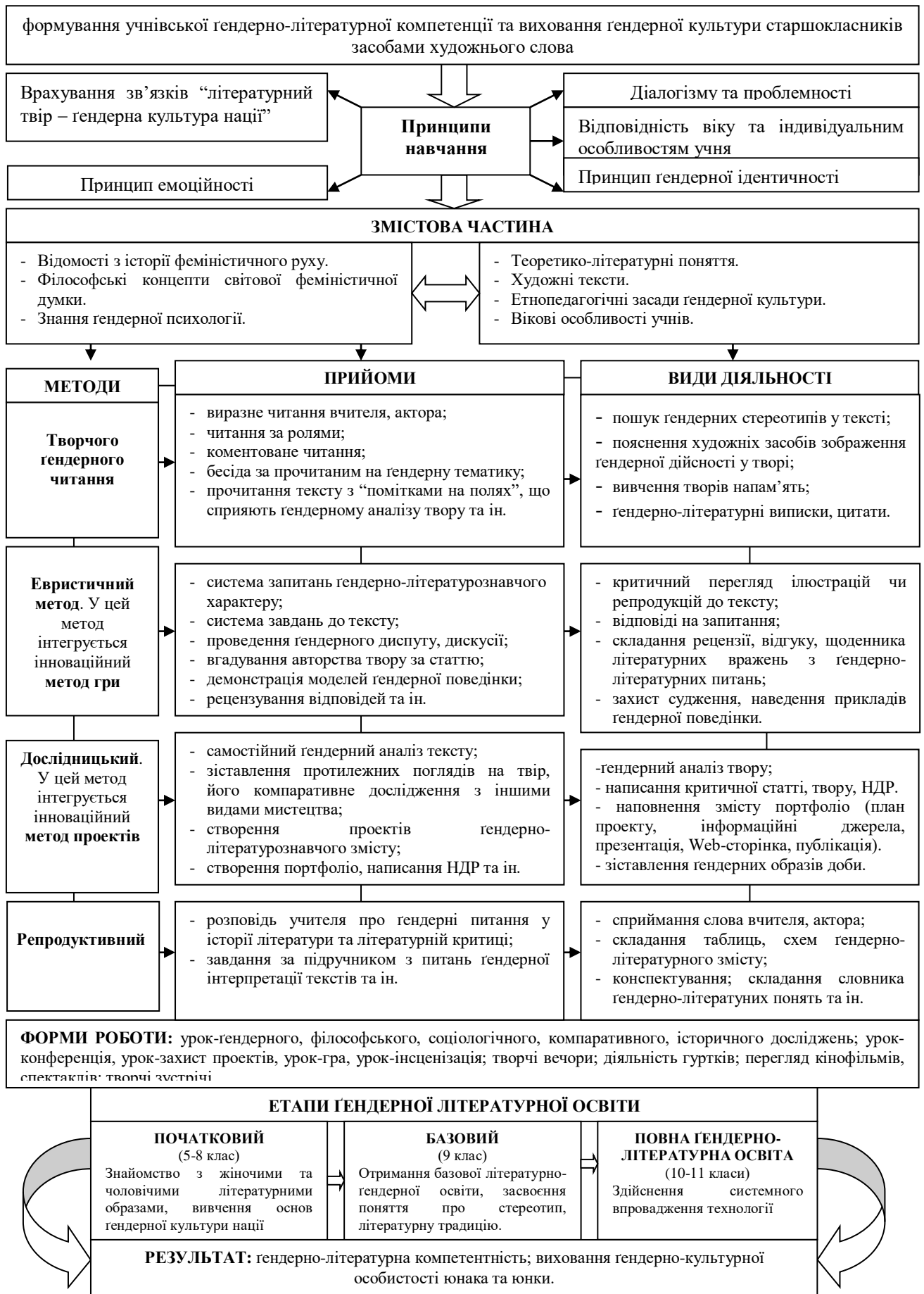


Рис 2.5. Модель гендерної літературної освіти в старшій школі

Врахована жанрова специфіка художнього твору та етапи його аналізу. Визначено для гендерної технології навчання української літератури провідною класифікацію методів навчання за М. Кудряшовим. Основною формою роботи з художнім текстом є урок (літературознавче, гендерне, історичне, психологічне та інші типи досліджень), проте не применшується значення позакласних заходів, ведення гурткової роботи з вивчення проблем стосунків між протилежними статями на основі художньої літератури.

## РОЗДІЛ 3

### ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ

#### 3.1. Формування гендерно-літературної компетенції старшокласників у процесі експериментального впровадження технології

Важливе значення в експериментальній роботі має прогнозований кінцевий результат. Вважаємо, за умов гендерного підходу до викладання української літератури підвищиться інтерес учнів до художнього слова, зміцниться зв'язок “Я-ідентичність учня – внутрішній зміст твору”, покращаться навчальні здобутки учнів. Для досягнення цієї мети акцентуємо увагу на таких напрямках запровадження технології гендерної літературної освіти в практику сучасної старшої школи:

1. Створення для вчителів системи уроків української літератури та позакласних заходів, що містять гендерну складову.
2. Розробка спецкурсу для класів філологічного профілю.
3. Проведення для словесників конференцій, круглих столів, творчих зустрічей, що розкриватимуть гендерні проблеми суспільства та сприятимуть пошуку шляхів їх подолання на уроках літератури.
4. Апробація теоретичних положень технології гендерної літературної освіти на сторінках фахової літератури.
5. Проведення семінарів-практикумів для вчителів-філологів, аналіз відвіданих уроків.

У ході педагогічного експерименту перевірено доцільність відбору теоретичних відомостей, що стали методологічним підґрунтям розробленої технології гендерної літературної освіти в старшій школі, та виявлено практичні умови щодо можливостей її впровадження в шкільний процес вивчення української літератури. Методичне забезпечення дослідного навчання в кожному із базових класів містило такі обов'язкові складники:

1. Теоретичну модель розвитку гендерно-літературознавчої компетенції старшокласників.
2. Перелік необхідних умінь і навичок учнів.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи у системі гендерної літературної освіти.
4. Методичні рекомендації щодо впровадження технології гендерної літературної освіти у вигляді методичних розробок уроків, виховних заходів, розробленої програми спецкурсу “Літературний процес і гендер”, зразків науково-дослідницьких робіт, планів гендерного аналізу художніх творів із урахуванням їхньої родової специфіки, системи завдань, творчих робіт (усних та письмових) контрольного характеру з метою перевірки запропонованої методичної системи.

Для проведення дослідного навчання окреслено коло таких умов: 1. У процесі відбору контрольних та експериментальних класів урахувалася вимога, щоб інтелектуальний потенціал учнів був приблизно однаковим. 2. Навчання в експериментальному та контрольному класах здійснювалося одним і тим же вчителем. 3. У контрольних класах вивчення української літератури проходило за традиційною методикою, в експериментальних – за технологією гендерної літературної освіти. 4. Експериментальна робота здійснювалася впродовж 9–11 класів на основі чинної програми з української літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України.

Виходячи з того, що гендерний метод аналізу художнього явища не є універсальним, застосування його на кожному уроці є недоцільним, адже ми не маємо на меті нівелювати інші методики літературознавчого характеру. Твір повинен бути джерелом постійного пізнання. Підтвердження цієї думки знаходимо у праці “Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика” (Черкаси, 2003) А. Градовського: “В науці немає таких шляхів, за допомогою яких можна було б адекватно декодувати художню палітру тексту, бо текст завжди більший за будь-яку інтерпретацію [37, 5]”. Елементи технології гендерної літературної освіти

застосовуємо при аналізі художніх образів, вивченні біографії письменника, поясненні національного дискурсу тощо. Цілісне застосування цієї методології використаємо під час проведення уроків-гендерного, психологічного дослідження, на виховних заходах та ін. Однак таким чином втрачається послідовність упровадження технології. Вважаємо необхідним розробити спецкурс, який би сприяв систематичному впровадженню гендерної технології літературної освіти, розширив теоретико-літературні знання старшокласників. Таким спеціальним курсом стала авторська програма “Літературний процес і гендер” для учнів 10–11-х класів філологічного профілю загальноосвітніх навчальних закладів (Додаток Б). Її апробація спонукала нас до написання науково-методичного посібника, який би став у пригоді вчителям-практикам у подальшому впровадженні програми.

Під час проведення занять з курсу порушувалися різні питання, актуальні для старшого шкільного віку. Зокрема, проблема вдаваного дорослішання та ранніх шлюбів, абортів. З метою попередження подібних ситуацій було досліджене оповідання О. Забужко “Сестро, сестро...”. Школярі охарактеризували психологічний стан жінки, що йде на свідоме позбавлення життя ненародженої дитини. Вважаємо, що слід знайомити учнів із наслідками такого “дорослого життя”, виховувати в них гендерну культуру. Для цього на годинах позакласного читання впроваджуємо діалог “художній текст – учень”, розглядаючи твори класиків та сучасних авторів, що висвітлили біологічний та психологічний аспекти життя людини.

У процесі експериментальної роботи нами розроблялися конспекти уроків в аспекті гендерної технології літературної освіти. Особливу увагу звертаємо на уроки розвитку зв’язного мовлення, які передбачає навчальна програма з літератури. Є. Пасічник у “Методиці викладання української літератури в середніх навчальних закладах” пише, що підліткові характерне “дистанційоване сприймання літератури [150, 69]” й “потреба в саморефлексії [150, 70]”. Тому, на нашу думку, написання творів з гендерної

проблематики, які потребують значних внутрішніх пошуків та міркувань, не варто проводити на уроці, доцільно запропонувати як домашнє завдання. Юнаки на самоті заглиблюються у проблеми статі й систематизують, можливо вперше, власні стереотипи мислення. Пізнання себе в іншому та іншого в собі – дві сторони єдиного процесу. Юнацька комунікативність часто буває егоцентричною, потреба в самовираженні переважає над інтересом до співрозмовника. Саме тут література стає тим стабілізатором, який допомагає учням самовиразити себе і за допомогою дискусії створити умови для обміну певними міркуваннями. Юнак уводиться в ситуацію, коли повинен зіставити свої думки з поглядами однокласника, погодитися чи заперечити йому. Наприклад, під час експериментального впровадження технології на уроці підготовки до написання твору на основі драми І. Франка “Украдене щастя” виникла дискусія між учнями щодо образу головної героїні. Цитуємо обидві думки: “Анна – сильна жінка, тому що, будучи заміжньою, не боїться танцювати з коханим на людях. Важко помічати, що люди обходять її стороною, музики не грають, люди пліткують. Жінка не знає, що їй обрати: репутацію розпусної, але щасливої, чи статус вірної, проте нещасної дружини? Анна обирає кохання всупереч усьому – в цьому її справжня сила”. (Анна Л.) “Анна покинула чоловіка Миколу, зруйнувала їхній шлюб через уявне кохання до Михайла. Це, певно, свідчить про її рішучість та силу почуттів, проте, на мій погляд, робить її слабкою. Вона віддалась коханцеві, забуваючи про свій стан, власну волю. Важче було б протистояти йому заради здорового глузду. Отже, Анна – духовно слабка особистість”. (Юлія К.)

Протягом певних навчальних тем проводимо гендерний лінгвістичний аналіз тексту (Додаток Г). Крім уроків нетрадиційного типу, запроваджувалися літературні виховні години тренінгового характеру. Учні розсаджували по колу і пропонували визначити власний тип ідентичності та спрямованість на створення майбутньої родини. Після цього вони мали пригадати літературних героїв у формі вправи, завданням якої було



продовжити речення “Справжнім взірцем чоловіка (жінки) для мене був персонаж твору...” Крім того, важливою була аргументація, чому саме він. Після цього учні письмово описували гендерно марковані професії сучасного суспільства, порівнювали їх із заняттями героїв творів української та зарубіжної літератур. Кожен старшокласник пояснював свої думки з цього приводу. Траплялися суперечливі твердження, що спонукали до дискусії. Таким чином, крім актуалізації знань з літератури, учні несвідомо до аналізу ситуацій залучали думки, що свідчили про певний тип гендерної ідентичності, відбиті у пам’яті зразки стереотипної поведінки жінок та чоловіків у соціумі.

Цікавим виявився літературний вечір-сповідь письменника В. Литвина (м. Бориспіль) “Яблуко в долонях”, коли поет розповідав про кохання, його творче осмислення, звучали твори інтимної лірики. Школярі отримали не тільки естетичну насолоду від почутого, а й визначили для себе категорії любові, значення цього почуття й відповідальності за нього.

Важливою ланкою діяльності в старшій школі є робота з обдарованими дітьми. Крім участі в олімпіаді з української мови та літератури, старшокласники готуються до конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Важливу роль виконує науковий керівник. Практика свідчить, що вчителям-словесникам важко переходити від художнього стилю до наукового. Більшість з них не володіє методикою написання наукових робіт, тому, як результат, учні пишуть художні твори, які не відповідають вимогам праць МАН. Науково-дослідницька робота як складова проектної технології сприяє формуванню пошукових вмінь та навичок учнів, привчає їх до самостійного знаходження інформації. Нами було адаптовано вимоги ВНЗ до написання науково-дослідницьких робіт та визначено роль керівника у цьому процесі<sup>16</sup>. Вчителеві, особливо з великим педагогічним досвідом, важко зорієнтуватися в умовах нового

---

<sup>16</sup> Див. Мозгова Л.А. Науково-дослідницька робота як складова учнівської творчої самоактуалізації / Л. Мозгова // Інформаційно-методичний посібник управління освіти і науки Бориспільської міської ради. – Бориспіль : “Ризографіка”, 2008. – С. 17–27.

інформаційного простору. Саме тому для нього важливо усвідомити, що науковий керівник має супроводжувати написання науково-дослідницької роботи учня, адже він відповідає за концепцію цієї роботи. Вибір теми, методів дослідження та структури роботи – це передовсім значний крок до успішного життя наукового проекту. Керівник допомагає учневі орієнтуватися серед джерел дослідження, акцентує увагу на здобутках відомих науковців. Поетапно перевіряє роботу, зазначаючи, які переваги вона має та які недоліки слід усунути. Науковий керівник складає відгук на роботу учня, що містить оцінку результатів дослідження, визначення рівня спроможності учня здобувати самостійно знання та проводити вивчення наукової проблеми. Крім того, він готує учня до прилюдного захисту, вчить правильно відповідати на запитання.

У процесі формувального експерименту разом із учнями нами були написані та схвалені на конкурсах-захистах міського та обласного рівнів науково-дослідницькі роботи учнів-членів МАН (Додаток Д). Аналізуючи стан зацікавленості школярів гендерною проблематикою художніх творів, вважаємо, що такі дослідження стануть важливою складовою виховання культури взаємин між протилежними статями.

Поряд з написанням науково-дослідницьких праць важлива роль належить веденню позакласної роботи з української літератури. Гурток “Моя творчість” складається з учнів 9–11 класів (Додаток Е). На ньому детально ознайомлюємо учнів з теорією віршування, вчимо підбирати оригінальну риму, писати власні поетичні твори на гендерну проблематику. Наприклад, поезії учениці 9-го класу Ю. Усиченко позначені підлітковою кризою, переживанням від нерозділеного кохання. Літературна творчість сприяє осмисленню власного душевного стану. Поезія “Кохання янгола” є прикладом того, як учениця обирає шлях споглядання та аналізу почуттів, що вирують у душах інших, не ототожнюючи себе з ліричної героїнею. Сюжет простий: янгол покохала, відмовилася від крил, але не побачила взаємності у почуттях і загинула. Трагічний розвиток подій типовий для підліткової

свідомості, однак вражає філософський висновок, що вступає в діалог з Біблією:

Так крила й душу відібрали,  
 Німб не сів і теж згори упав...  
 Бач, янголи кохати забажали –  
 А Бог за це їх просто покарав.

Написання власних поетичних творів, зокрема інтимної лірики, сприяє збагаченню мовлення учнів, розвитку їхніх креативних здібностей. Вигадаючи певні мотиви та аналізуючи психічний стан ліричного героя, старшокласники вчаться виховувати в собі гендерну культуру.

Крім того, в експериментальних класах програмні твори розглядалися з урахуванням гендерної критики, у той час як в контрольних відбувався традиційний аналіз текстів (проблемно-тематичний). Наприклад, роман “Собор” О. Гончара в 11-му класі укладачі програми Н. Волошина й О. Бандура (К., 2001) рекомендують розглянути протягом 3-х навчальних тем, які мають завершитися написанням твору учнями. Пропонуємо такий зміст уроків у технології гендерної літературної освіти.

**Тема: Образна система твору. Внутрішня чуттєвість героїні твору  
 Єльки.**

Визначимо мету: поглибити знання учнів з гендерної психології; розвивати вміння аналізувати літературні образи, вступати в діалог з історичним контекстом; виховувати культуру мовлення. Оберемо тип уроку: урок-психологічне дослідження.

Учні вже знайомі з компаративними дослідженнями на межі літературознавства та інших наук. На початку заняття запропонуємо розглянути схему аналізу психічного стану героя (за Г. Токмань [194, 31–32]). Словесник пояснює старшокласникам кожен її складову частину (Рис. 3.1.).

**1. Слово вчителя.** Аналізуючи художній текст, ми нерідко звертаємо увагу на особливості внутрішньої мотивації вчинків героїв, самоаналіз, авторські зауваження тощо.

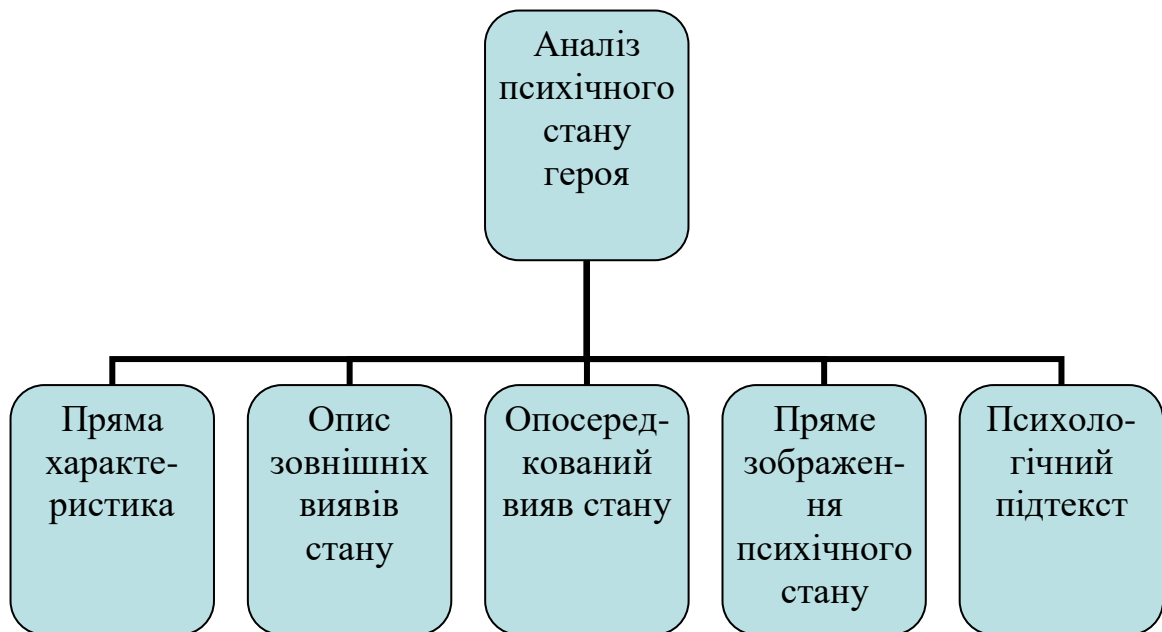


Рис. 3.1. Схема аналізу психічного стану героїв

Спробуємо допомогти учням проаналізувати образ головної героїні крізь призму психоаналізу. Визначимо, які засоби поетики переважають у романі О.Гончара “Собор”, побудуємо діалог “художній текст–психологія особистості–гендерні стереотипи”.

**2. Проведемо психологічне текстуальне дослідження образу головної героїні роману Єльки.** (Пропонуємо учням самостійно дослідити психологізацію образу Єльки у таких аспектах: 1. Історія народження й дитинства. 2. Почуття свободи. 3. Крах надій на “чисте” кохання. 4. Бунт проти пліток. 5. Залицяльники, їхні мотиви стосунків. 6. Спокута “гріха” через любов до Миколи).

Подаємо приблизну характеристику (Таблиця 3.1.). Учні самостійно висловлюють тезу, аргументуючи власними спостереженнями за суспільними традиціями та цитатами з тексту.

## Психологічний аналіз образу головної героїні

Аспекти характеристики образу	Цитата	Засіб поетики
Єлька виховувалася матір'ю, батька не було	“Єлька на фермі й виростала. Батька не знала зовсім: як фронт переходив, нібито прижито було її від солдата безіменного. Росла, не знаючи, що то воно таке батьківська ласка [34, 26]”.	Пряма авторська характеристика
Сексуальна привабливість дівчини (молодий лектор)	“Але ж ти зовсім сформована! Дівчина такої яскравої вроди... Я вас там на фермі запримітив. – І без усякого вагання перейшов на “ти”: – В тебе краса. Дай напитися твоєї краси! [34, 29]”	Характеристика одним із персонажів
Вечір із жонатим бригадиром	“Здається, зараз для неї навіть бажаною була його близькість, і його довіра, він, видимо, вловив Єльцин настрій і ще ближче присунувся, вона відчула міцне тепло його тіла. Гарячі шепоти-благання хвилювали, ласки, ніколи не знані, пробуджували чуттєвість. Вітер шарпав їхню халабуду, брезент лопотів <...> Ніч горіла темрявою. Була вона найтемніша з усіх ночей, ця ніч її падіння [34, 36]”	Авторська характеристика Психологічний пейзаж
Портретна характеристика	“Густа смаглявість лиця різко відтіняла зеленаву голубизну очей, сумовито-сторожких, зачаєних. Недовіра і смуток глибокий – вони найбільше вразили. Уста затиснуті, а в погляді і в усій поставі було щось затяте, сміливе, вгадувалася внутрішня сила натури, пристрасність,	Психологічний портрет

	надійність душі [34, 73]”	
Чистота почуттів до Миколи	“Не гідна я тебе, – мусила б сказати йому – Ти навіть не підозрюєш, яка я негідна. Свята, думаєш, – знав би, яка перед тобою свята! [34, 170]”	Внутрішній монолог
Підсвідомість	“Іде через якійсь кучугури Єлька, потім велика вода, як у повінь, розлилася, і через неї – до обрію аж! – кладка. Розхитана, дірява, але тримає Єльку, і вона по ній іде. Перейшла, і знов кучугури дикі <...> Назустріч здалеку, з таємничого того простору, вівчарка біжить! Підбігла, вхопила Єльку за руку іклами, здавила <...> і кудись повела. <...> Навіть уві сні чула тягар на душі, тягар якоїсь тривожності [34, 154]”.	Сновидіння
Непримиренність із заручинами з Лободою	“Почував, що досить найменшого промаху з його боку, одного накриво мовленого слова, і ця Єльцина стриманість вибухне й розлетиться вдрузки [34, 159]”.	Психологічна деталь
Сила правди, бути “чистою” у стосунках – шлях до нового життя (очищення)	“– Звіт хочеш почути? Ти ж чув уже там!.. Можу додати! І заговорила. Слова вибухали якісь майже вульгарні, руйнуючі, ішли ніби зовсім не з її, не з Єльциних уст. Про якійсь комбікорм у соборі, про потоптанку, що раннього кохання спробувала, ще піддівком будучи... Та й що дивного? Адже байстриючка! Хіба з таких путящі бувають? Тільки й ростуть з таких повійниці! [34, 231]”	Невласне-пряма мова

Скористаємося американською технологією текстотворення, спонукаємо старшокласників усно розкрити власне розуміння образу героїні, висловити думки з приводу почутого на уроці.

**3. Написання колективного твору на тему: “Діалог моралі і свободи в образі Єльки”.** *(Кожен учень пише два–три концептуальні речення на чернетці, які обговорюються серед учнів. У робочий зошит записується розгорнений твір, складений із колективних думок).*

**4. Повідомлення домашнього завдання.** 1. Проаналізувати образ Володьки Лободи, використовуючи зазначені засоби поетики. 2. Визначити, які засоби поетики зображення психологічного змалювання дійсності найчастіше застосовує письменник.

Дослідивши психологічні конфлікти твору, проведемо урок-філософське дослідження, на якому учні спробують осмислити сутність людського почуття, яке певною мірою впливає на гендерні відносини у суспільстві.

#### **Тема: Поетична описовість образу кохання у романі**

Окреслимо мету: поглибити знання учнів зі змісту художнього тексту; розвивати уміння аналізувати людські почуття, зокрема кохання; знаходити компаративні зв'язки між художнім текстом та іншими видами мистецтва, зокрема живопису; виховувати культуру роботи з художнім текстом.

Тип заняття: урок-філософське дослідження. Доцільно унаочнити урок текстом роману О. Гончара “Собор”, репродукціями картин Рене Магрітта “Закохані” та Альтобелло Мелоні “Закохані”.

Основним на уроці має стати художній текст як джерело філософського тлумачення поняття кохання.

**1. Слово учителя.** Чи замислювалися ви, скільки відтінків мають людські почуття, зокрема кохання. Воно буває спокійне, бурхливе, еротичне, чуттєве, ніжне, сміливе, заборонне, відверте, нерозділене тощо. Сьогодні ми спробуємо дослідити, яке кохання зобразив у своєму романі О. Гончар. Однак передусім визначимо, яку роль кохання відіграє у почуванні себе щасливою людиною? Філософи, намагаючись зрозуміти складний

внутрішній світ людини, зіткнулися з поняттям “кохання”. Передусім з’ясуємо його зміст: “Кохання – почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі; кохана – особа, що викликає таке почуття [22, 461]”. Звісно, у кожної людини своє розуміння кохання. Спробуємо побачити, який зміст у це поняття вкладає кожен з героїв роману.

## **2. Діалог “учитель – учень – художній текст”.**

- Що таке, на вашу думку, кохання?
- Які відтінки кохання змалював О. Гончар у романі?
- Чому еротичне кохання не приносить щастя Єльці?
- Коли саме героїня відчувається дійсно щасливою?
- Без чого кохання не може існувати?

## **3. Дослідження поетики зображення образу кохання у творі.**

1) Лекція про кохання: “І він почав. <...> Розмахував руками, то вересливо ліз угору, – і ось-ось пустить півня! Єлька і слів його не чула, їй аж мурашки бігали по тілу. <...> “Ну навіщо ти так кричиш? – аж благала його в душі. – Хіба можна так ... про кохання?” Хотіла затулити вуха, втекти, та все пересилила себе, досиділа, поки він докричав свою лекцію до кінця. Нічогісінько не запам’яталось, всі слова просковзнули десь мимо розуму й серця [34, 28]”.

2) “Їй хотілося кохання, але ж хіба це було воно, оте повите таїною, всемогутнє почуття? Почувала жагу зустріти когось, хто на дівочий поклик відповів би співом серця, пристрастю на пристрасть, хто відкрив би поезію зоряних ночей степових, з ким зазнала б щасливого шаленства близькості... [34, 29]”.

3) “І хоч мала б його відігнати, але чомусь не відігнала. І навіть коли почула слова ласки, то теж не обірвала, хотілося їх слухати, було щось довірливе в його скаргах на свою долю, щирість чулася у співчутті до Єльки, розуміє, мовляв, як їй оце зостатись на світі без матері, самій... [34, 36]”.



4) “І помітно було, як очі (бригадир) відводить, уникає, щоб не зустрітися з Єлькою поглядом. Коли сміявся, зовсім очі зникали. Усмішка була, але без очей [34, 38]”.

5) “Жінки, по-моєму, перевершують чоловіків відвагою почуття і його красою... Коли я бачу жінку в любові, у святості чекання, мені хочеться вклонитися їй! [34, 14]”.

6) “Зовсім ненадовго зустрілися над парканом їхні погляди, Микола привітався, і незнайомка відповіла йому неголосно: “Здрастуйте”. То і вся була розмова. А неспокій і хвилювання від того погляду Баглай і зараз відчуває на собі, блукаючи, мов тінь, нічною Зачіплянкою. Хотів би ще і ще бачити її [34, 73]”.

Спонукаємо учнів зробити характеристику поетикальних засобів зображення образу кохання.

1) Фразеологізм “пустити півня” означає видавати фальшиві звуки під час співу чи розмови. Фальш не сумісна з справжнім почуттям, а тому лекція про кохання сприймається іронічно. Крім того, висловлюється думка про те, що як можна говорити про почуття, не звідавши їх. Що йде не від серця, то не зачіпає душу.

2) Говорячи про чуттєве кохання, на перше місце Єлька ставить щирість почуттів, а вже потім тілесні статеві стосунки. Автор, описуючи кохання, використовує епітети “повите таїною”, “всемогутнє”, “щасливе”, тобто таке, що знаходить поза сферою людської свідомості й розуму, а поринає у підсвідому чуттєву сферу. “Спів серця” – персоніфікований образ кохання – стає ознакою щирого взаємного почуття.

3) Третій уривок змальовує еротичне, тілесне кохання. Жага бути комусь потрібною переважила мораль та розум. “Мала б його відігнати”, “не обірвала слів ласки”, – все це вказує на розуміння Єлькою того, що мораль і закон були не на її боці, адже звабник був одруженим, і Єлька знала про його розгульне життя. Бажання відчувати себе потрібною, хоч і за допомогою вкраденого кохання, стало причиною її ганьби на селі.

4) Фразеологізм “відводити очі” означає перестати дивитися щиро на когось, уникати зустрічі з кимось. Бригадир намагався не дивитися на Єльку, було відчутно, що той почуває себе ніяково, хоча вона була далеко не перша, з ним він зраджував дружину. “Усмішка, без очей” стає метафоричним образом нещирого кохання.

5) Чекання як образ, що знаходиться поза часом та простором, ідеалізується письменником. Поєднуючи два іменники “святість” і “чекання” О.Гончар створює ще один образ кохання – віддане, те, що вірить і завжди чекає (інколи це кохання за межею смерті, втілене, зокрема, в образі Віриної подруги, що чекає свого коханого, хоча й знає, що він мертвий).

6) Якщо бригадир відводив очі, бо вони могли сказати багато про людину, її внутрішній стан, то Микола щиро дивиться на Єльку. Це стає причиною виникнення глибокої приязні між ними, що переродиться згодом у щире почуття. У цьому уривку втілено образ “кохання з першого погляду”. Лексеми “неспокій” і “хвилювання” ніби повторюють одна одну, щоб підсилити психологічний стан героя, який відчув отой “спів серця”.

**4. Пошук компаративних зв'язків між літературним текстом та живописом.** Запропонуємо старшокласникам звернути увагу на відображення моменту кохання у художньому творі та творах живопису. З цією метою оберемо репродукції картин Рене Магрітта “Закохані” (XX століття) та Альтобелло Мелоні “Закохані” (XVI століття). Учні мають зіставити їх, звертаючи увагу на деталі, й визначити, яка з картин найбільш є ілюстративною до роману О. Гончара “Собор”. Запропонуємо **домашнє завдання** учням: 1. Відшукати в тексті цитати із зображенням кохання. 2. Порівняти ставлення до кохання Миколи та Володьки.

На третьому уроці вивчення роману О. Гончара “Собор” застосуємо технологію проектного навчання, завданням якої є самостійне (або за допомогою вчителя) дослідження учнями навчального матеріалу та висвітлення й захист власної презентації. Кожен з учнів має право обрати певний тип проекту. Для цього завчасно пояснюємо учням особливості цього

методу. При використанні проектів необхідно врахувати їх типологію, засновану на виділенні домінуючої ознаки (Рис. 3.2.).

Практика свідчить, за один урок досить важко провести захист учнівських робіт. Адже створені старшокласниками проекти – це, на нашу думку, теж твори, але написані відповідно у науковому, публіцистичному та художньому стилях. Тому відведені для написання літературного твору години використаємо для захисту та обговорення учнівських робіт. Такі уроки, це підтвердило спостереження, сприяють формуванню комунікативних компетенцій юнаків та юнок, виробленню ораторських вмінь. Крім того, учні вчать вести дискусію, формулювати запитання до однокласників. Важливим залишається розвиток уміння об'єктивно оцінювати власні та чужі проекти. З цією метою напередодні таких уроків пропонуємо учням ознайомитися з критеріями оцінювання: науковість змісту (використання критичних матеріалів, наведення аргументованих цитат з літературного твору, висунення гіпотези та її логічне підтвердження) – 3 бали; структура змісту (послідовність і наявність зв'язків між літературознавчим, художнім і ілюстративним матеріалами) – 2 бали; доступність змісту (відповідність складності та обсягу матеріалу можливостям його засвоєння учнями старшої школи, придатність для організації самоосвіти) – 1 бал; використання комп'ютерних програм (раціональність використання тих чи інших комп'ютерних програм, застосування анімаційних ефектів) – 1 бал; творчий підхід та оригінальність – 1 бал; захист (лаконічність, ораторське мистецтво, доказовість, вміння відповісти на запитання) – 3 бали; грамотність оформлення (дотримання норм літературної мови) – 1 бал. Презентацію проекту оцінює не тільки вчитель, а й учні, що активізує їхню увагу, сприяє критичному аналізу власної роботи.

### Типологія проектів (за Є. Полат)



Рис. 3.2. Схема класифікацій проектів навчального призначення.

Протягом експерименту сприяємо вивченню старшокласниками текстів усіх літературних родів у гендерному аспекті, акцентуємо увагу на впливі біографії письменників на їхню творчість. Наприклад, цьому сприятиме на уроці позакласного читання вивчення віршованої спадщини І. Франка у 10-му класі. Тема: **Поетичні образи жінок у ліриці І.Франка “Жіноче серце, чи ти лід студений”, “Я не кляв тебе, о зоре...”, “Чорте, демоне розлуки...”** Визначимо мету: поглибити знання учнів з творчості І. Франка; розвивати навички самостійного аналізу ліричного твору; виховувати гендерну культуру. Оберемо нетрадиційний тип уроку: урок-літературознавчу гру.

Поділяємо клас на три команди. Дві команди гравців, одна вболівальників. До складу останньої входить лічильна комісія (з трьох осіб),

яка визначатиме, хто з команд є переможцем гри. Обов'язковою умовою проведення гри є наявність текстів поезій І. Франка у кожного учасника гри.

Гра складається з трьох турів: конкурсу літературознавців, капітанів та конкурсу “Поетична дуель”. Під час гри, якщо жодна з команд не знає правильної відповіді, то право відповісти переходить до вболівальників. Якщо відповідь правильна, то учень отримує червону картку (кожна відповідає 4 балам), набравши 3 картки в кінці уроку старшокласник отримує стільки балів, скільки має карток відповідно. Кожен учасник команди, яка є переможцем гри, отримує 12 балів. Учитель має право знижувати оцінку за порушення дисципліни, підказки та кожен неправильну відповідь (2 бали). Лічильна комісія веде записи такого зняття балів.

**1. Конкурс літературознавців.** Участь беруть усі члени команд, які мають номери. Учитель читає запитання. Кожен член по черзі відповідає. Якщо відповідь неправильна, то відповідає представник іншої команди із відповідним номером і право гри переходить до іншої команди. За кожен правильну відповідь лічильна комісія зараховує команді 5 балів. За неправильну – знімає 2 бали. Починає першою команда, яка дешифрує швидше за іншу задане вчителем слово. На дошці демонструється поле для дешифровки (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

### Поле для дешифровки завдання

1 А Б В Г	2 І Д Е	3 Є Ж З
4 И І Й	5 К Л М	6 Н О П
7 Р С Т	8 У Ф Х	9 Ц Ч Ш
	0 Щ Ь Ю Я	

Завдання: Які прізвище та ім'я носила донька попа, що проживала у гірському селі Лолина і стала першим коханням І.Франка?

**6 5 0 1 1 7 6 9 5 2 1 4 9** (Правильна відповідь – Ольга Рошкевич)

Орієнтовні запитання до команд у першому турі:

1. Назвіть обраний автором троп: “Ти, як тихі сни” [222, 74] (порівняння).
2. Визначте стилістичну фігуру, використану автором в останній строфі поезії “Жіноче серце!” (анафора).
3. Назвіть строфу поезії “Жіноче серце” (сонет).
4. Яка риторична фігура формує усю поезію (риторичне запитання)?
5. Визначте назву стилістичної фігури: “Ангел ти надземний чи демон лютий?” [222, 74] (антитеза).
6. Визначте розмір поезії “Я не кляв тебе, о зоре!” [222, 74] (4-стопний хорей).
7. Визначте троп “Потоптане добро” [222, 79–80] (епітет).
8. Визначте строфу поезії “Я не кляв тебе, о зоре!” (катрен).
9. Який тип римування використовує І.Франко у поезії “Я не кляв тебе, о зоре”? (перехресне).
10. Які типи рим чергуються в останній строфі вірша “Я не кляв тебе, о зоре!”? (жіноча з чоловічою).

## 2. Конкурс капітанів.

*Проводимо на основі поезії І. Франка “Чорте, демоне розлуки” [222, 92]. Капітани мають скласти по три літературознавчих запитання до опонента і відповісти на запитання суперника. За кожну правильну відповідь – 10 балів. Якщо відповідь була неправильна, відповідає учень із вболівальників. Натомість саме він задає ще запитання капітану, який помилився. У такому разі правильна відповідь оцінюється у 5 балів.*

**3. Конкурс “Поетична дуель”.** *Учитель пропонує учням продовжити відомі поезії І. Франка (готує заздалегідь, не більше 4 творів), дотримуючись ритміки та строфіки вірша. За кожну вдалу строфу команда отримує 5 балів. Слухачі теж мають право брати участь у конкурсі, але письмово. Свої варіанти записують у зошит.*

**4. Підбиття підсумків.** Лічильна комісія визначає переможців гри. Вчитель оцінює найактивніших учасників відповідними балами.

**5. Домашнє завдання.** 1. Аналізуючи поетичні твори І.Франка, визначити, які жінки подобалися ліричному героєві: фемінні, маскулінні чи андрогінні? 2. Скласти план біографії І. Франка, що ілюструватиме його стосунки з жінками.

Технологія гендерної літературної освіти реалізується, крім уроків та виховних годин, під час проведення круглих столів, конференцій із залученням представників учнівського самоврядування. На таких зібраннях старшокласники разом із вчителями обговорюють проблеми взаємин між статями, з'ясовують історію та національні традиції в аспекті гендерної культури, зачитують власні дослідження літературних текстів-джерел, які висвітлюють це питання. Практика свідчить, що перш ніж навчити учня, варто дати знання вчителю. З цією метою відвідано і проаналізовано на предмет порушення/непорушення гендерних проблем уроки літератури вчителів-методистів. Спостереження показали, що більшість з них використовує традиційні форми роботи під час вивчення художнього твору та його аналізу. Певна частина фахівців реалізовує інноваційні технології значною мірою непродумано: живе слово вчителя, звучання уривків тексту замінюють сухі доповіді учнів, які часто, переписуючи наукову працю, не розуміють вживаних у ній термінів. Зокрема відбувається перенасичення навчання проектною технологією, яка вимагає значної затрати часу в учня, проте економить час учителя. Таким чином, не реалізовується принцип діалогізму та емоційності викладу матеріалу. Помічено, якщо вчитель звертається із запитанням до учнів, то формулює їх без акценту на гендер. Проблеми статей найчастіше розглядаються під час аналізу образів художнього тексту. Педагоги закликають учнів визначити ступінь традиційності зображених у творах героїв. При цьому не пояснюється категорія, що сприяє визначенню, тобто відсутня аргументація. Учні переважно вгадують, називаючи літературний образ традиційним чи

модерним. На нашу думку, саме стереотипні риси гендерної ідентичності чоловіків та жінок сприятимуть усвідомленому аналізу художнього образу.

Інформуванню філологів про зміст технології гендерної літературної освіти сприяли лекції, бесіди, семінари-практикуми з цього питання. Впровадженню авторської методичної системи допомогло проведення міського круглого столу на тему: “Гендер як категорія літератури та літературознавча основа аналізу художнього тексту”. Під час його проведення порушувалися такі питання: 1. Діалогічні зв’язки психології та літератури: гендерний аспект. 2. Вплив статі письменника на внутрішній зміст та проблематику твору. 3. Гендерні особливості художнього тексту: аналіз різножанрових творів.

Підсумком круглого столу стала методична дискусія, що порушувала питання необхідності впровадження технології гендерної літературної освіти в практику сучасної старшої школи. Вчителі літератури визначили цю проблему актуальною, запропонували елементи названої технології застосовувати вже при аналізі художніх творів у 6–8 класах. Дискусійним стало положення стосовно акцентуації змісту гендерної літературної освіти. Частина філологів вважала необхідним формувати традиційні риси ідентичності, засновані на національній культурній традиції. Інша частина вчителів підтримувала думку щодо виховання андрогінної особистості сучасного школяра, яка втілила б найкращі риси чоловіка та жінки.

Отже, протягом експерименту впровадження технології гендерної літературної освіти здійснювалося у таких напрямках:

1. *Для учнів старшої школи:* запровадження елементів гендерної критики під час вивчення програмових творів української літератури; апробація спеціального курсу “Літературний процес і гендер” для учнів 10–11-х класів філологічного профілю загальноосвітніх навчальних закладів; проведення виховних заходів на гендерно-літературній основі; діяльність науково-практичних учнівських конференцій, на яких порушуються питання гендерного характеру; проведення занять з елементами тренінгу з питань



гендерної культури; робота з обдарованими дітьми: написання науково-дослідницьких робіт з гендерної проблематики, ведення літературного гуртка “Моя творчість”.

2. Для вчителів-філологів: проведення відкритих занять, на яких застосовувалася технологія гендерної літературної освіти; відвідування уроків учителів, аналіз занять, корекція конспектів; проведення лекцій, бесід, семінарів-практикумів, круглих столів, засідань методичних комісій, літературознавчих дискусій з гендерних питань.

Проведені заходи сприяли впровадженню технології гендерної літературної освіти в старшій школі, поглибленому вивченню національної культури взаємин між чоловіком та жінкою, ознайомленню вчителів та учнів з основами гендерної психології, формуванню в закладах освіти гендерно культурного середовища тощо.

### 3.2. Контрольний зріз та результати експериментального навчання

Наприкінці експериментальної роботи необхідно проаналізувати її зміст, з’ясувати, які положення природно увійшли в практику роботи вчителя, які варто переосмислити, доповнити. Охарактеризуємо результати експериментальної роботи, поведеної протягом 4-х років у закладах освіти України: Бориспільській багатoproфільній гімназії “Перспектива” Київської області, Коростишівській загальноосвітній школі I–III ступенів імені Г. І. Шелушкова № 1 Житомирської області, Чернігівській загальноосвітній школі I–III ступенів № 3, Безбородьківській загальноосвітній школі I–III ступенів Дробівської районної ради Черкаської області, Бердянському машинобудівному професійному ліцеї Запорізької області.

У ході третього етапу експерименту контрольню перевірялася ефективність напрацьованої навчально-методичної моделі розвитку гендерно-літературних учнівських компетенцій. Юнакам та юнкам контрольних та експериментальних класів було запропоновано комплекс

завдань, що містив такі різновиди: діагностичні контрольні зрізи в тестовій формі на предмет визначення рівня засвоєних знань з літератури; письмові й усні завдання, спрямовані на з'ясування рівня розуміння учнями понять “гендер”, “гендерна культура”, “літературна традиція”, “традиційний та модерний художній образ” тощо; психологічне тестування на рівень гендерної ідентичності та спрямованості на майбутні сімейні стосунки серед учнів старших класів. Крім того, проведено індивідуальні та групові бесіди з учителями української літератури, що засвідчили підвищення інтересу серед педагогів до гендерних питань, зокрема в аспекті викладання української літератури в старших класах.

Серед філологів було проведене анкетування. В опитуванні взяли участь 96 учителів української мови та літератури з різних областей України. Анкета містила такі запитання: 1. Як Ви розумієте поняття “гендерний підхід” до вивчення шкільного курсу літератури? 2. Чи необхідно враховувати гендерну специфіку художнього твору під час його аналізу? 3. У яких саме аспектах, на Вашу думку, слід це робити? 4. У чому складності порушення перед учнями проблеми гендерних стосунків? 5. Чи підвищується інтерес до вивчення літератури в учнів, коли на уроках розглядаються питання гендерного характеру?

На перше запитання 68 % респондентів відповіли, що володіють теоретичними відомостями щодо застосування технології гендерної літературної освіти в старшій школі та застосовують її частково, 17 % – засвоїли теорію і постійно застосовують її на практиці, якщо цього прочитання вимагає художній твір, 9 % – “гендерний підхід” пов’язують з феміністичною критикою, а 6 % – не знають суті цієї технології. Отже, вчителі-філологи в цілому володіють теоретичними відомостями та застосовують технологію гендерної літературної освіти у практиці викладання української літератури в старшій школі. На друге запитання анкети 85 % опитаних відповіли “так”, 12 % – “залежно від тематики твору”, 3 % – “ні”. Отже, філологами визнана актуальність технології гендерної

літературної освіти. Основними аспектами застосування гендерної критики в старшій школі визначено такі: 32 % – при аналізі образів художнього твору; 31 % – вивченні стосунків у родинах літературних героїв; 15 % – застосувати при осмисленні біографії письменників та її впливу на творчість; 12 % – вивчення національних традицій щодо стосунків чоловіка та жінки, висвітлених в художніх творах; 3 % – важко визначити. На четверте запитання анкети стосовно складності порушення питань гендерного характеру вчителями-практиками перед учнями старшої школи 61% респондентів відповіли – “ні”, 32 % – “інколи”, 7 % – “так”. Отже, урок літератури становить значну цінність у вихованні гендерної культури юнаків та юнок засобами художнього слова, і вчителі-практики психологічно готові порушувати питання стосунків між протилежними статями. На п'яте запитання відповіді опитуваних розподілилися таким чином: 49% – “так, завжди”, 20 % – “так, інколи”, 17 % – “важко визначити”, 14 % – “ні”. Зважаючи на визначений учителями значний показник інтересу до гендерних питань з боку молоді, вважаємо технологію гендерної літературної освіти актуальною.

Крім анкетування вчителів, нами за допомогою психологів закладів освіти було проведене тестування серед учнів експериментальних та контрольних класів на предмет спрямованості на майбутні родинні стосунки та наявність сформованих рис гендерної ідентичності. Отримані результати в узагальненому вигляді подано на таблиці 3.3; 3.4.

Таблиця 3.3.

**Відмінності між гендерною ідентичністю хлопців та дівчат у  
контрольних класах**

Жіноча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	-	<b>37 %</b>	6 %
партнерський тип	10 %	26 %	21 %

сім'ї			
Чоловіча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	<b>45 %</b>	13 %	8 %
партнерський тип сім'ї	20 %	8 %	6 %

Таблиця 3.4.

**Відмінності між гендерною ідентичністю хлопців та дівчат в експериментальних класах**

Жіноча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	-	18 %	29 %
партнерський тип сім'ї	2 %	10 %	<b>41 %</b>
Чоловіча стать	маскулінні ознаки	фемінні ознаки	андрогінні ознаки
традиційний тип сім'ї	4 %	-	24 %
партнерський тип сім'ї	30 %	8 %	<b>34 %</b>

Таким чином, у контрольних класах переважають юнаки з маскулінними та дівчата з фемінними ознаками гендерної ідентичності та спрямованості на традиційні родинні стосунки. У той час, як в експериментальних класах ми бачимо тенденцію до підвищення значення партнерського типу родини та розвитку андрогінних рис особистості. Отже, технологія гендерної літературної освіти формує сприятливе середовище для виховання гендерної культури старшокласників.

Наприкінці експерименту нами були знову проведені тестові зрізи в експериментальних та контрольних класах названих вище закладів освіти. Завдання формулювалися з урахуванням змісту програми з української

літератури та враховували рівні розумової діяльності учнів, крім того додаються завдання відкритого типу. Наводимо приклад такого тесту (Додаток В. 2). У контрольних класах перед проведенням тестування було пояснено зміст таких термінів, як “гендер”, “ідентичність”, “фемінність”, “маскулінність”, “андрогінність”. Як при констатувальному зрізі, учні цих класів виявили ті самі типові помилки. Натомість в експериментальних класах старшокласники показали високий рівень теоретико-літературної підготовки, вміння визначати належність образів до традиційного та модерного типів, з’ясувати ступінь їхньої ідентичності, відшукувати проблеми гендерного характеру.

Результати контрольного зрізу експерименту в узагальненому вигляді представлено на рис. 3.3.

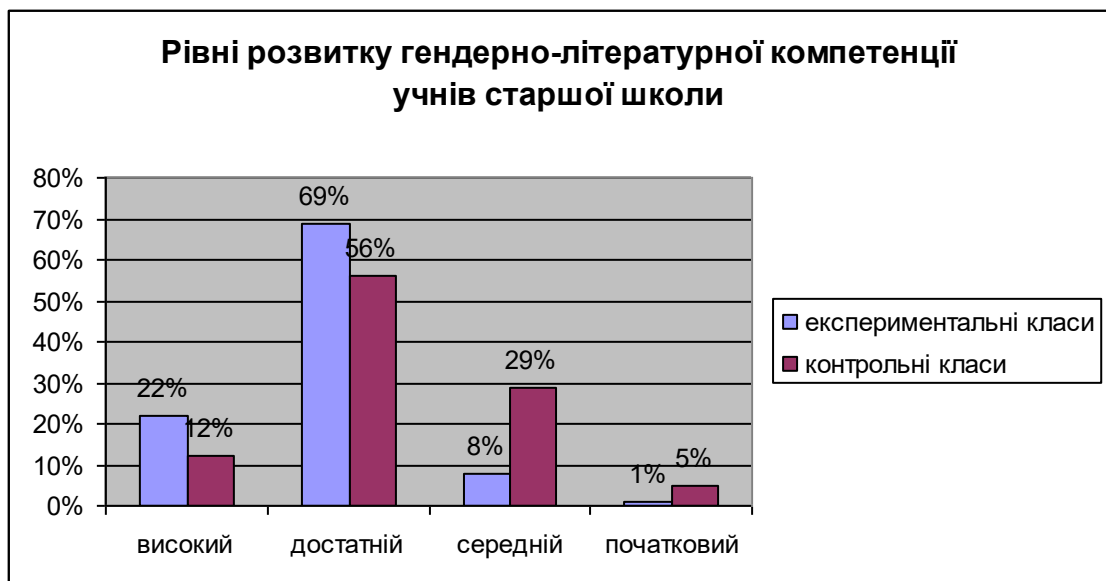


Рис. 3. 3. Рівні розвитку гендерно-літературної компетенції учнів старшої школи.

Як видно з діаграми, кількісні показники виконання контрольних робіт підтверджують ефективність запропонованої технології гендерної літературної освіти. Варто зазначити, що значна кількість учасників експериментальних класів відповідали правильно на завдання всіх рівнів, досить високим був показник правильних відповідей на запитання аналітичного та творчого рівнів. У той час як в контрольних класах найбільша кількість правильних відповідей стосувалася завдань підготовчого та трансформаційно-осмисленого рівнів.

Порівняємо показник якісних знань (високий та достатній рівні) учнів на початку та наприкінці експерименту (Рис. 3.4.).

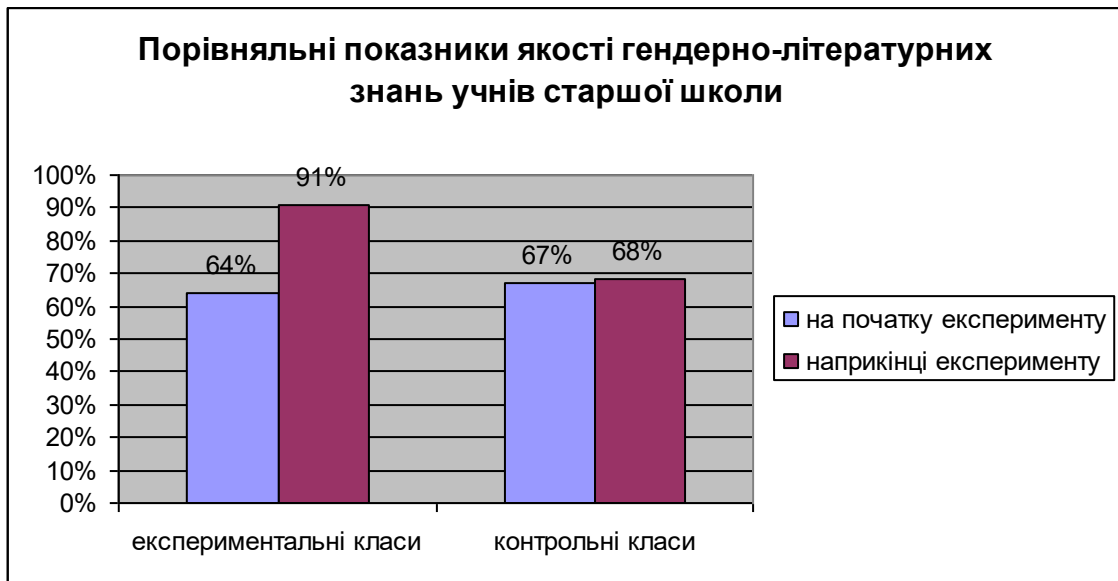


Рис. 3. 4. Порівняльні показники якості літературно-гендерних знань учнів в експериментальних та контрольних класах

Показники, відтворені на діаграмі, свідчать про ефективність запропонованої технології гендерної літературної освіти, яка, як показали експериментальні дані, підвищує інтерес учнів до літератури, сприяє новому прочитанню класичних творів, поглиблює теоретико-літературознавчі основи тлумачення художнього тексту в старшій школі.

Динаміка процесу формування та розвитку гендерно-літературної компетенції учнів старшої школи відстежувалася протягом формувального експерименту – на його початку та наприкінці. Отримані результати дають право стверджувати, що в контрольних класах з традиційним викладанням української літератури суттєвих змін у формування учнівських гендерно-літературних компетенцій не відбулося. І навпаки, в експериментальних класах посилювалося мотиваційне спрямування учнів на діалогічне прочитання творів художньої літератури, зріс інтерес до аналізу образів творів, посилювалося значення самостійно-пошукової роботи юнаків та юнок у розв’язанні певних дидактичних завдань. Учасники експериментального навчання були більше зорієнтовані на пошуки оригінальних способів вирішення навчальних ситуацій, залучали власний життєвий досвід, помітно

зріс інтерес до національної культури, здобутків інших наук, таких як: філософія, психологія, соціологія, етнопедагогіка тощо. Однак реалізація технології гендерної літературної освіти поряд з позитивними процесами виявила певні недоліки, зокрема: не варто гендерну критику в шкільництві розглядати тільки в аспекті визначення образів на основі ступеня їхньої традиційності; необхідно вдумливо застосовувати прийом аргументації думки прикладами з власного життя (як учителем, так і учнями); не кожен педагог здатний подолати особистісні переконання щодо гендерних стереотипів, що існують у суспільній свідомості тощо.

Отримані результати рівнів сформованості учнівської гендерно-літературної компетенції засвідчили позитивну динаміку процесу (Див. табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

**Динаміка рівнів розвитку гендерно-літературної компетенції учнів старшої школи**

Учні Рівні	Кількість учнів (%)			
	на початку експерименту		наприкінці експерименту	
	експериментальні класи	контрольні класи	експериментальні класи	контрольні класи
Високий	16 %	14 %	22 %	12 %
Достатній	48 %	53 %	69 %	56 %
Середній	30 %	29 %	8 %	29 %
Початковий	6 %	4 %	1 %	5 %

Характер відмінностей між результатами сформованості гендерно-літературознавчої компетенції старшокласників засвідчує поступовість, дотримання оптимального темпу процесу, гнучкість функціонування розробленої технології.

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили гіпотезу нашого дисертаційного дослідження. Технологія гендерної літературної освіти є актуальною в аспекті вивчення української літератури в старших

класах, адже формує гендерно-літературну компетенцію учнів, сприяє побудові діалогу читача з художнім текстом та закладає основи для виховання гендерно-культурної особистості.

### ВИСНОВКИ до 3 розділу

З метою перевірки доцільності відбору теоретичних відомостей, що стали методологічним підґрунтям розробленої технології гендерної літературної освіти в старшій школі, та виявлення практичних умов щодо можливостей упровадження її в шкільний процес вивчення української літератури було проведено педагогічний експеримент у загальноосвітніх навчальних закладах та закладах нового типу в 5 областях України: Київській, Чернігівській; Житомирській, Черкаській та Запорізькій.

Експеримент тривав протягом 4-х років:

**2005 – 2006 навчальний рік** – визначення закладів для впровадження педагогічного експерименту, проведення зустрічей з учителями української мови та літератури, бесід, анкетування на предмет обізнаності педагогів з технологією застосування гендерної критики до аналізу художнього тексту та можливостей її реалізації у практиці викладання в старшій школі.

**2006–2007 навчальний рік** – проведення констатувального зрізу, творчих робіт серед учнів 9-х класів з метою виявлення рівня знань учнів та ступеня сформованості гендерно-літературознавчої компетенції. На цьому етапі було здійснено психологічне діагностування учнівських колективів на визначення рівнів гендерної ідентичності старшокласників та спрямованості на створення традиційного чи партнерського типів родин. Проаналізовані нами результати тестування дали можливість виявити типові помилки, допущені учнями при виконанні завдань, а саме: 1. Невміння визначати гендерні особливості персонажа твору. 2. Незнання історичних фактів, що впливають на інтерпретацію твору. 3. Невміння орієнтуватися в теорії літератури. 4. Невміння відходити від сюжетної інтерпретації до логічного осмислення певної проблеми. 5. Незнання особливостей літературних



напрямів та невміння визначати стильові особливості художнього тексту. 6. Незнання психологічних особливостей персонажів певної статі. 7. Невміння аналізувати літературний образ у контексті літературного процесу.

Результати психологічної діагностики та творчих робіт засвідчили необхідність виховання гендерної культури серед старшокласників як складової технології гендерної літературної освіти. Вважаємо, що саме українська література є потужним джерелом до формування заданих якостей особистості. Протягом цього періоду відбувалися зустрічі з учителями, проводилися лекції, засідання методичних комісій, семінари-практикуми з метою підготовки педагогів до системного впровадження технології гендерної літературної освіти, апробація якої почалася після проведення констатувального зрізу.

**2007–2008 навчальний рік** – продовження активного введення технології гендерної літературної освіти в систему викладання української літератури в експериментальних та навчання учнів за традиційною методикою в контрольних класах. Протягом педагогічного експерименту впровадження технології гендерної літературної освіти здійснювалося у таких напрямках:

1. *Для учнів старшої школи:* запровадження елементів гендерної критики під час вивчення програмових творів української літератури; апробація спеціального курсу “Літературний процес і гендер” для учнів 10–11-х класів філологічного профілю загальноосвітніх навчальних закладів; проведення виховних заходів на літературній основі; діяльність науково-практичних учнівських конференцій, на яких порушуються питання гендерного характеру; проведення занять з елементами тренінгу з питань гендерної культури; робота з обдарованими дітьми: написання науково-дослідницьких робіт на гендерну проблематику, ведення літературного гуртка “Моя творчість”.

2. *Для вчителів-філологів:* проведення відкритих занять, на яких застосовувалася технологія гендерної літературної освіти; відвідування

уроків учителів, аналіз занять; проведення лекцій, бесід, семінарів-практикумів, круглих столів, засідань методичних комісій, літературознавчих дискусій з гендерних питань. Проведені заходи сприяли впровадженню технології гендерної літературної освіти в старшій школі, поглибленому вивченню національної культури взаємин між чоловіком та жінкою, ознайомленню вчителів та учнів з основами гендерної психології, формуванню в закладах освіти гендерно культурного середовища тощо.

**2008 – 2009 навчальний рік** – завершення апробації гендерної технології навчання української літератури в старшій школі, проведення контрольного зрізу, анкетування вчителів, моніторингу рівня гендерної ідентичності учнів та рівня спрямованості на побудову традиційного чи партнерського типів родин. Отримані результати зрізу дають право стверджувати, що в контрольних класах з традиційним викладанням української літератури суттєвих змін у формуванні учнівських гендерно-літературознавчих компетенцій не відбулося. І навпаки, в експериментальних класах посилюється мотиваційне спрямування учнів на діалогічне прочитання творів художньої літератури, зріс інтерес до аналізу образів творів, посилюється значення самостійно-пошукової роботи юнаків та юнок у розв'язанні певних дидактичних завдань. Учасники експериментального навчання були більше зорієнтовані на пошуки оригінальних способів вирішення навчальних ситуацій, залучали власний життєвий досвід, помітно зріс інтерес до національної культури, здобутків інших наук, таких як: філософія, психологія, соціологія, етнопедагогіка тощо.

Характер відмінностей між результатами сформованості гендерно-літературознавчих компетенцій старшокласників засвідчує поступовість, дотримання оптимального темпу процесу, гнучкість функціонування розробленої технології.

Однак реалізація технології гендерної літературної освіти поряд з позитивними процесами виявила певні недоліки, зокрема: не варто гендерну критику в шкільництві розглядати тільки в аспекті визначення образів на

основі ступеня їхньої традиційності; необхідно вдумливо застосовувати прийом аргументації думки прикладами з власного життя (як учителем, так і учнями); не кожен педагог здатний подолати особистісні переконання щодо гендерних стереотипів, що існують у суспільній свідомості тощо.

Отримані результати психологічної діагностики дають підстави стверджувати: технологія гендерної літературної освіти формує сприятливе середовище для виховання гендерної культури старшокласників. Крім того, зважаючи на визначений учителями значний показник інтересу до гендерних питань з боку молоді, вважаємо технологію гендерної літературної освіти актуальною.

Отже, результати педагогічного експерименту підтвердили гіпотезу нашого дисертаційного дослідження. Технологія гендерної літературної освіти є продуктивною в аспекті вивчення української літератури в старших класах, адже формує теоретико-літературні компетенції учнів, сприяє побудові діалогу читача з художнім текстом та закладає основи для виховання гендерно-культурної особистості.

## ВИСНОВКИ

Постановка й дослідження проблеми запровадження технології гендерної літературної освіти в старшу школу детерміновані глибокими соціальними й культурними змінами в житті суспільства України, що визначають поряд з іншим необхідність підготовки освіченої, статево культурної молоді. Поряд з цим спостерігається суперечність: в умовах повного оновлення змісту літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах зберігаються традиційні підходи до методики викладання навчального предмету. У результаті аналізу філософських, психолого-педагогічних, методичних праць, бесід з учителями, відвідування їхніх уроків та власної педагогічної практики встановлено, що подолання суперечності між “Я-ідентичністю” особистості й суспільними потребами та вимогами доби можливе, поряд з іншими чинниками, за умови гендерно спрямованої літературної освіти.

Хід і результати дослідження дають підстави зробити такі висновки:

1. Історичні зрушення та зміни в суспільній свідомості сприяли виникненню феміністичного руху. Філософські засади його течій стали підґрунтям для появи методології феміністичної критики, яка, своєю чергою, спонукала літературознавців до або повного прийняття її основ (В. Агеєва, С. Павличко, О. Забужко, Н. Зборовська Т. Гундорова, Н. Шумило та ін.), або ж до абсолютного заперечення (М. Наєнко, Ж. Дусова та ін.). Протилежні наукові позиції тією чи іншою мірою сприяли розвиткові феміністичних досліджень художнього тексту, основною прогалиною яких є однобоке висвітлення проблеми з погляду жінки-письменниці, героїні тексту.

Застосування гендерної критики під час аналізу художнього твору містить очевидні переваги над феміністичною методологією, зокрема:

1. Здійснюється порівняльний аналіз жіночого та чоловічого стилів письма.
2. Розглядається різнобічна гендерна проблематика творів.
3. Виявляються стереотипні оцінки, що стосуються і чоловіків, і жінок.
4. Формування ідеалу статевої поведінки юнаків та юнок відбувається на кращих зразках художніх

творів. 5. Виховання гендерної культури старшокласників здійснюється на паритетних засадах.

2. Змістовою частиною технології гендерної літературної освіти є теоретико-літературні поняття, наповнені гендерним змістом (“фемінність”– “маскулінність”, “народність”–“модерність”, “стереотипи”–“нововведення”); відомості з історії феміністичного руху, філософські концепти його течій, етнопедагогічні засади гендерної культури українців, знання психології статі і соціології, психології читача-жінки й читача-чоловіка, гендерні аспекти художнього тексту.

3. Методика вивчення української літератури має враховувати психологію читача. Базовими для технології гендерної літературної освіти є такі особливості юнацького віку: бажання старшокласників зіставляти себе з образами ідеалів чоловіка чи жінки; вивчення власного “Я”; активне формування учнями гендерної ідентичності та власної життєвої позиції; глибина психологічного мислення дівчат, їхня емоційність при аналізі літературного твору; аналітичні здібності та уміння раціонально осмислювати художній текст юнаків. Літературними засобами впливаємо на розвиток психологічно стабільної особистості, яка є носієм андрогінного типу ідентичності з перевагою фемінних рис у дівчат та маскулінних у хлопців.

4. Методика української та зарубіжної літератур певною мірою порушувала питання гендеру, зокрема основами технології гендерної літературної освіти оберемо такі засади методик О. Бандури, Т. Бугайко та Ф. Бугайко, А. Градовського, О. Ісаєвої, Л. Мірошніченко, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, К. Сторчака, Г. Токмань: художній текст має значний ідейно-виховний вплив на становлення гендерної ідентичності учнів; доцільно врахувати здобутки психології навчання (осмислення художнього твору хлопцями та дівчатами) й особистості (рівень гендерної ідентичності); засоби художнього слова сприяють вихованню національних та загальнолюдських цінностей; особистість письменника-

носія певного типу ідентичності може бути зразком гендерного типу поведінки; навчання будується на живому інтересі до літератури; гендерна культура як складова структури особистості учня виховується засобами художнього слова, заснованого на зразках високої моральності та духовності народу; варто створити умови для формування “Я-ідентичності” учня на уроках літератури; самостійне дослідження художнього тексту, пошуки креативного вирішення складних завдань сприяють розвитку гендерно-літературної компетенції школяра; розвиток читацької культури учнів залежить від вивчення їхніх потреб; на основі компаративного гендерного аналізу творів формується вміння систематизувати знання.

5. Технологія гендерної літературної освіти – це складова методики викладання української літератури, сукупність методів та прийомів вивчення мистецьких творів у гендерному аспекті, що становлять систематизовану та науково обґрунтовану цілісність у формуванні гендерно-літературної компетенції та вихованні статевої культури особистості учня засобами художнього слова у старшій школі. Основними принципами викладання української літератури у гендерній технології навчання вважаємо такі: діалогізм, проблемність, відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, емоційність, наочність, психологізм, врахування гендерних зв’язків “літературний твір – гендерна культура нації”, принцип гендерної ідентичності.

6. Урахуємо жанрову специфіку художнього твору. Визначаємо для гендерної технології навчання української літератури провідною класифікацію методів навчання за М. Кудряшовим та наповнюємо її гендерним змістом (творчого гендерного читання, евристичний метод, дослідницький, репродуктивний). Інтегруємо у зазначену класифікацію інноваційні метод гри та проєктів. Основною формою роботи з художнім текстом вважаємо урок (літературне, гендерне, історичне, психологічне та інші типи досліджень), важливими у літературному розвитку юнаків та юнок

є позакласні заходи, ведення гурткової роботи з проблем гендерного характеру.

7. Педагогічний експеримент у загальноосвітніх навчальних закладах та закладах нового типу сприяв перевірці гіпотези та виявив практичні умови щодо можливостей упровадження технології в шкільний процес вивчення української літератури протягом трьох етапів: початкового (5-8 класи), базового (9 клас) та протягом здобуття повної гендерно-літературної освіти. Вчителі української літератури в цілому готові до її сприйняття та впровадження за умов написання відповідних навчальних та методичних посібників.

8. Отримані результати експериментальної роботи дають право стверджувати, що технологія гендерної літературної освіти є продуктивною в аспекті вивчення української літератури в старших класах, адже формує у гендерному аспекті теоретико-літературну компетенцію учнів, сприяє побудові діалогу читача з художнім текстом та закладає основи для виховання культурної особистості.

Перспективою дисертаційного дослідження залишається вивчення компаративних зв'язків літератур різних народів з погляду гендеру та опис методики їх викладання, написання підручників та методичних посібників з української літератури, створення навчально-методичних комплексів для висвітлення української літератури в закладах нового типу та профільних класах з поглибленим вивченням гуманітарних дисциплін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. Возрастная психология: [учебник для вузов] / Г. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Агеєва В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: [монографія] / Віра Агеєва. – К. : Факт, 2003. – 320 с.
3. Агеєва В. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації: [монографія] / Віра Агеєва. – К. : Либідь, 2001. – 264 с.
4. Агеєва В. Філософія жіночого існування / Віра Агеєва // Сімона де Бовуар. Друга стаття: [У 2 т.]. – К. : Основи, 1994. – Т. 1. – 1994. – С. 5–21.
5. Агеєва В. Чоловічий псевдонім і жіноча незалежність / Віра Агеєва // Слово і час. – 2002. – № 4. – С. 27–33.
6. Алексєєв С. В. Гендерний аспект проблеми зайнятості в Україні / С. В. Алексєєв // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 30–33.
7. Алчевська Х. Clematis [поезії / упоряд. : С. Зеркаль] / Христина Алчевська. – Новий Йорк : П.Марченко, 1964. – 47 с.
8. Аналіз // Новий словник української мови : У 4 т. [упоряд. : В. Яременко, О. Сліпушко та ін.]. – К. : Дніпро, 1999. – Т. 1. – 1999. – С. 40.
9. Андрусенко В. Диспут на уроці літератури в гуманітарній парадигмі виховання / Валентина Андрусенко // Дивослово. – 1999. – № 4. – С. 38–42.
10. Афанасьєва Н.Є. Статеве виховання як частина навчально-виховного процесу у ВУЗі / Н. Є. Афанасьєва // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 208–210.
11. Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 4–7 класах / О. Бандура. – К. : Радянська школа, 1981. – 129 с.



12. Бандура О. М. Вивчення української літератури в школах робітничої молоді : [посібник для вчителів] / О. М. Бандура. – К. : Радянська школа, 1962. – 150 с.
13. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 87–95.
14. Бжинська Ю. Статеве виховання як невід’ємна частина морального виховання / Юлія Бжинська // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С.41–42.
15. Білецький Д. М. Позакласна і позашкільна робота з літератури : посібник для вчителів / Д. М. Білецький. – К. : Радянська школа, 1962. – 108 с.
16. Блум Б. Сприяння розвитку навичок мислення / Бенджамін Блум // Intel. Навчання для майбутнього. – К. : Нора-прінт, 2005. – С. 10–12.
17. Бовсунівська Т. Художня концепція жінки у творчості Тараса Шевченка / Тетяна Бовсунівська // Дивослово. – 1999. – № 11. – С.2–6.
18. Бовуар, Сімона де. Друга стаття ; пер. з фр. Н.Воробйова: В 2 т. / Сімона де Бовуар. – К. : Основи, 1994. –  
Т. 1. – 1994. – 390 с.  
Т. 2. – 1994. – 392 с.
19. Бугайко Т. Методика викладання української літератури в середній школі / Тетяна Бугайко, Федір Бугайко. – К. : Радянська школа, 1952. – 282 с.
20. Бугайко Т. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР / Татьяна Бугайко, Фёдор Бугайко. – К. : Радянська школа, 1968. – 56 с.
21. Бугайко Т. Українська література в середній школі : [курс методики] / Тетяна Бугайко, Федір Бугайко. – К. : Радянська школа, 1955. – 372с.

22. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Бусел. – Київ. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
23. Васютинський В. Влада і стать: хто дужчий? / В. Васютинський // Психолог. – 2003. – № 7. – С. 15.
24. Васютинський В. Чоловіче або жіноче, чи і жіноче, і чоловіче? / В. Васютинський // Психолог. – 2003. – № 35. – С. 5–8.
25. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
26. Вихованець І. Р. Частина мови в семантико-граматичному аспекті / І. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1988. – 294 с.
27. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посібник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
28. Воєвода З. Морально-етичні аспекти вивчення літератури / Зіна Воєвода // Дивослово. – 2006. – № 6. – С. 27–31.
29. В поисках смысла / [сост. А. Е. Мачехин]. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 912 с.
30. Гаврилюк О. Тема духовного розкріпачення жінки у творчості Ольги Кобилянської (На матеріалі повістей “Людина” і “Царівна”) / Оксана Гаврилюк // Дивослово. – 2006. – № 4. – С. 15–18.
31. Гендер // Великий тлумачний словник сучасної української мови / [за ред. Бусел В.Т.] – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – С. 145.
32. Говорун Т. Гендерна психологія : [навч. посібник] / Т. Говорун, О. Кікінеджи. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
33. Говорун Т.В. Батькам про статеве виховання дітей / Т. Говорун, О. Шарган. – К. : Радянська школа, 1990. – 160 с.
34. Гончар О. Т. Собор: [роман] / Олесь Гончар. – К. : Дніпро, 1989. – 270 с.

35. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості / Надія Городнова. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
36. Городнова Н. Роль учителя у становленні гендерної ідентифікації підлітків / Надія Городнова // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 159–161.
37. Градовський А. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури : [методологія та методика] / А. Градовський. – Черкаси : Брама, Вид. Вовчок О. Ю., 2003. – 292 с.
38. Гук Л. В. Формирование модели гендерного-сбалансированных отношений / Л. В. Гук // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 270–282.
39. Гундорова Т. Гендер і письмо / Т. Гундорова // Кур’єр Кривбасу. – 2002. – № 157. – С. 2–3.
40. Гундорова Т. Феміністична утопія Лесі Українки / Т. Гундорова // Сучасність. – 1996. – № 5. – С. 89–96.
41. Гундорова Т. *Femina melancholica*: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Т. Гундорова. – К. : Критика, 2002. – 272с. – (Серія “Критичні студії”: випуск 2).
42. Гундорова Т. Франко не Каменяр / Т. Гундорова. – К. : Критика, 2006. – 352 с.
43. Гундорова Т. Фрідріх Ніцше й український модернізм / Т. Гундорова // Слово і час. – 1997. – № 4. – С.29–33.
44. Гендерна перспектива / [В. Агеєва, Т. Гундорова, О. Забужко, та ін.] ; під ред. В.Агеєвої. – К. : Факт, 2004. – 256 с.
45. Демська-Будзуляк Л. Гендерна інтерпретація жіночих та чоловічих образів в українській літературі кінця XIX – початку XX століття / Л. Демська-Будзуляк // Слово і час. – 2005. – № 4. – С.10–18.
46. Демська Л. Проблема внутрішньої свободи в драматургії Лесі Українки / Л. Демська // Слово і час. – 1998. – № 9–10. – С. 54–57.

47. Демчук О. Дуалізм концепцій щодо зачаття, народження і виховання дитини на сторінках української прози перших десятиліть ХХ століття / О. Демчук, Н. Лубіна // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 1. – С.69–71.
48. Денисюк І. Поборниця прогресу / І. Денисюк, К. Кріль // Кобринська Н. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1980. – С.5–20.
49. Дзюба І. Поет супроти імперії / І. Дзюба // Слово і час. – 2004. – № 3. – С.3–15.
50. Дзюбак К. М. Проблеми гендерної освіти в загальноосвітніх закладах України / К. М. Дзюбак // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С.148–151.
51. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5–9 класах : [посібник] / Т. Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с.
52. Доронина Т. А. Інтеграція гендерних підходів в практику вищої школи / Т. А. Доронина // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 170–173.
53. Дорошевич О. Підручник історії української літератури / Олександр Дорошевич. – Вид. 4-те. – К., 1921. – Мюнхен : Фотопередрук Олекси Горбача, 1991. – 351 с.
54. Дискримінація // Современная украинская энциклопедия : в 16 т. / [за ред. Ю. А. Чернецкого]. – Х. : Клуб семейного досуга, 2004. – Т. 1. – 2004. – С. 331.
55. Дусова Ж. Некулінарні дослідження з сирого тіста / Ж. Дусова // Слово і час. – 1996. – № 8–9. – С. 67–70.
56. Дягілев В. Історичні аспекти гендерної політики в Україні (соціально-правовий статус жінки в українській історії) / В. Дягілев // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.). – К. : Державний

- інститут проблем сім'ї та молоді; Український інститут соціальних досліджень, 2002. – С. 75–78.
57. Емансипація // Современная украинская энциклопедия : в 16 т. / [за ред. Ю. А. Чернецкого]. – Х. : Клуб семейного досуга, 2005. – Т. 16. – 2005. – С. 264.
58. Естес К. П. Та, що біжить з вовками: Жіночий архетип у міфах та легендах / К. П. Естес ; [переклад з англ. Т.Науменко]. – К. : Софія, 2002. – 454 с.
59. Етнографія України: навчальний посібник / [за ред. С.А. Макарчука]. – Львів : Світ, 1994. – 520 с.
60. Жеребкіна І. Феміністична теорія 90-х років: проблеми та парадокси репрезентації жіночої суб'єктивності / І. Жеребкіна // Філософська думка. – 2000. – № 6. – С. 56–71.
61. Жіночий рух // Енциклопедія українознавства / [за ред. В.Кубійовича]. – К. : Молоде Життя, 1994. – С.693–696.
62. Забужко О. Леся Українка як культурно-інтерпретаційна проблема / О. Забужко // Слово і час. – 2001. – № 2. – С. 6–18.
63. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу: Роман. – К. : Факт, 2006. – 176 с.
64. Забужко О. Сестро, сестро : [повісті та оповідання] / О. Забужко. – К. : Факт, 2004. – 240 с.
65. Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу / О. Забужко. – К. : Факт, 2006. – 148 с.
66. Захарчук І. Гендерна асиметрія канону соціалістичного реалізму: версія Ірини Вільде / Ірина Захарчук // Дивослово. – 2008. – № 6. – С. 48–53.
67. Зборовська Н. Жіноча сповідь на тлі чоловічого “герметизму” / Н. Зборовська // Слово і час. – 1996. – № 8–9. – С. 59–66.

68. Зборовська Н. Жіноче письмо на порубіжжі віків (Леся Українка, О. Забужко) / Н. Зборовська // Слово і час. – 2004. – № 2. – С. 32–39.
69. Зборовська Н. Перцепція феміністки у західноєвропейському дискурсі та українському письмі / Н. Зборовська // Слово і час. – 2004. – № 2. – С. 53–62.
70. Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство : [посібник] / Н. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.
71. Зелінська Л. В. Феміністичні сліди в реконструкції (зіставний аналіз драм Ж. Ануя “Медея” та Ю. Тарнавського “Не Медея”) / Л. Зелінська // Літературна компаративістика. – Вип. 1. – К. : Фоліант, 2005. – С. 191–205.
72. Інтерактивні технології навчання : [методичний атлас] / І. Кривокінь, О. Мігунова, Л. Свирида // Завуч. Наша вкладка. – 2008. – № 28. – 12 с.
73. Ионин Г. Н. Школьное литературоведение : учебное пособие к спецкурсу / [под ред. И. Ф. Гончаров] / Г. Н. Ионин. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1986. – 72 с.
74. Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі / О. Ісаєва // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С. 2–5.
75. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання зарубіжної літератури” / О. О. Ісаєва. – К., 2004. – 40 с.
76. Карпенко-Карий І. Безталанна / Іван Карпенко-Карий // І. Карпенко-Карий. Хазяїн : [драматичні твори]. – Х. : Фоліо, 2006. – С.263–316.
77. Квітка-Основ'яненко Г. Маруся / Григорій Квітка-Основ'яненко // Г. Квітка-Основ'яненко. Сватання на Гончарівці : [повісті, п'єси]. – Х. : Фоліо, 2005. – С. 5–87. – (Укр. класика).

78. Книш І. Іван Франко та рівноправність жінки / Ірена Книш. – Вінніпег : Новий Шлях, 1956. – 156 с.
79. Книш І. Смолоскип у темряві: Наталія Кобринська й український жіночий рух / Ірена Книш. – Вінніпег : Новий Шлях, 1957. – 302 с.
80. Кобилянська О. Людина. Царівна: [повісті] / Ольга Кобилянська. – К. : Котигорошко, 1994. – 360 с.
81. Кобринська Н. Автобіографія / Н. Кобринська // Кобринська Н. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1980. – С. 315–323.
82. Кобринська Н. Переднє слово / Кобринська Н. Вибрані твори. К. : Дніпро, 1980. – С. 284–286.
83. Кобринська Н. Про первісну ціль товариства руських жінок в Станіславові, зав'язаного 1884. / Кобринська Н. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1980. – С. 297–301.
84. Кобринська Н. Руське жіноцтво в Галичині в наших часах / Н. Кобринська // Кобринська Н. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1980. – С. 301–345.
85. Колісник О.В. До питання проблеми жінки в культурі українців / О.Колісник // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.). – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді; Український інститут соціальних досліджень, 2002. – С. 98–100.
86. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. – К. : Видавництво Право, 1995. – 20 с.
87. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект) // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 59–65.
88. Кон І. Якими вони себе бачать? / І.Кон // Діалоги про виховання : [книга для батьків]. – К. : Радянська школа, 1985. – С.242-248.

89. Корнетов Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса / Г. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 61–69.
90. Костенко Л. Маруся Чурай: [історичний роман у віршах] / Ліна Костенко. – К. : Дніпро, 1982. – 136 с. – (Першотвір).
91. Коцюбинський М. Тіні забутих предків / Михайло Коцюбинський // М. Коцюбинський. Подарунок на іменини : [оповідання, новели]. – К. : Веселка, 1989. – С. 272–319.
92. Кудряшѐв Н. И. Методы обучения литературе / Н. И. Кудряшѐв // Методика преподавания литературы : учебное пособие для студентов педагогических институтов / [ред. З. Я. Рез]. – М. : Просвещение, 1977. – С. 62–77.
93. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: [монографія] / Ольга Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
94. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [Костюк Г. С., Андрієвська В. В., Балл Г. А. та ін.] ; під ред. Л. Н. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
95. Крістева Ю. Самі собі чужі / Юлія Крістева ; [пер. з фр. З. Борисюк]. – К. : Основи, 2004. – 262 с.
96. Крутецкий В. А. Психология: учебник [для учащихся педагогических училищ] / В. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
97. Культура і побут населення України: навчальний посібник / [В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін.]. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
98. Кучерук О. Гендерні особливості спілкування в етикетних мовленнєвих ситуаціях / О. Кучерук // Дивослово. – 2005. – № 8. – С. 56–58.



99. Лавриненко Н. Гендерні ролі та нерівність / Н. Лавриненко // Слово і час. – 1997. – № 2. – С. 72–78.
100. Леся Українка. Бояриня / Леся Українка // Леся Українка. Драматичні твори / [упоряд. Р. П. Радишевський, О. Ф. Ставицький]. – К. : Дніпро, – 1989. – С. 492–559. – (Б-ка української класики “Дніпро”).
101. Леся Українка. Лісова пісня / Леся Українка // Леся Українка : [вибрані твори]. – К. : Дніпро, 1974. – С. 362–457.
102. Леся Українка. Малорусские писатели на Буковине / Леся Українка // Твори: в 12 т. – К. : Наукова думка, 1979. – Т.8. – 1979. – С. 127–129.
103. Литвин В. Альта: [хрестоматія української літератури та літературної критики. Літературна Бориспільщина] / Володимир Литвин. – К. : Видавець В.Карпенко, 2007. – 336 с.
104. Літературознавчий словник-довідник / [під ред. Р. Гром’як, Ю. Ковалів та ін.]. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
105. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1961. – 375 с.
106. Маранцман В. Види аналізів літературного твору / В. Маранцман // Всесвітня література. – 1994. – № 6. – С. 29.
107. Марко Вовчок. Інститутка / Марко Вовчок // Марко Вовчок. Народні оповідання. – К. : Дніпро, 1986. – С. 140–193. – (Б-ка української класики “Дніпро”).
108. Масенко Л. Визначальні мотиви “Польових досліджень з українського сексу” [О. Забужко] / Л. Масенко // Слово і час. – № 2. – С. 28–31.
109. Мацапура В. Найголовніше сьогодні – найцікавіші види літературного аналізу адаптувати до школи / В. Мацапура, О. Ніколенко // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С. 21–23.

110. Медіна Т. В. Трансформація гендерних ролей в сім'ї / Т. Медіна // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 64–65.
111. Мілет К. Сексуальна політика / М. Кейт ; [пер. з англ. У. Потятиник, П. Таращук]. – К. : Основи, 1998. – 619 с.
112. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручник] / Л. Мірошніченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
113. Мірошніченко Л. “Слідом за автором”, пообразний, проблемно-тематичний шляхи аналізу / Л. Мірошніченко // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С. 24–28.
114. Мірошніченко О. Психологічні особливості особистісної самоактуалізації ділової жінки у сучасному суспільстві / О. Мірошніченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 56–60.
115. Митина О. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения / О. Митина, В. Петренко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 68–86.
116. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу: [історично-релігійна монографія] / Іларіон Митрополит. – К. : Обереги, 1994. – 424 с.
117. Мітчелл Д. Психоаналіз і фемінізм: Радикальна переоцінка психоаналізу З. Фрейда / Д. Мітчелл ; [перекл. з англ. І. Добропас, Т. Шмігер]. – Львів : Астролябія, 2004. – 480 с.
118. Могильницька Г. Дозвольмо возному любити Наталку! (п'єса Івана Котляревського “Наталка Полтавка”) / Галина Могильницька // Дивослово. – 2007. – № 8. – С. 26–28.
119. Мойсеїв І. Авторський міф О.Забужко / І. Мойсеїв // Слово і час. – 1999. – № 1. – С. 85–86.

120. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка: [навчальний посібник] / В. Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2005. – 176с.
121. Моклиця М. Текстуальний, інтертекстуальний, контекстуальний аналізи / М. Моклиця // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С.42–45.
122. Мойсюк Р. А. Проблеми засвоєння гендерних ролей у підлітковому віці / Р. Мойсюк // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 162–164.
123. Наєнко М. Дискурс сучасної науки про літературу / Михайло Наєнко // Слово і час. – 2001. – № 8. – С. 22–33.
124. Наєнко М. Історія української літератури / Михайло Наєнко // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С. 32.
125. Наєнко М. Літературознавчі методології як проблема / Михайло Наєнко // Дивослово. – 2004. – № 5. – С. 44–46.
126. Наєнко М. Модернізм: декларації, маніфести, реальність / Михайло Наєнко // Слово і час. – 2003. – № 11. – С. 3–7.
127. Найкращі пісні України / [під ред. Шевченка М.]. – К. : Демократична думка, 1995. – 268 с.
128. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / Всеволод Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
129. Немов Р. С. Психологія: в 3-х книгах / Р. Немов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Книга 2. – 1997. – 688 с.
130. Нечуй-Левицький І. Кайдашева сім'я / Іван Нечуй-Левицький // І. Нечуй-Левицький. Микола Джеря : [повісті, оповідання, нариси]. – К. : Веселка, 1988. – С. 119–244.
131. Нікітчина С. О. Діяльність педагогічних колективів навчальних закладів по моральному вихованню учнівської молоді на народних традиціях України / С. Нікітчина. – Луцьк : Редакційно-видавничий

- відділ Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 1997. – 176 с.
132. Никольский В. Методика преподавания литературы в средней школе / В. Никольский. – М. : Просвещение, 1971. – 109 с.
133. Ніцше Ф. Так говорив Заратустра / Ф. Ніцше. – Минск : Попурри, 2001. – 624 с.
134. Новиков А. Образ української жінки-страдниці в п'єсах драматургів театру корифеїв / А. Новиков // Дивослово. – 2004. – № 7. – С. 55–58.
135. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – К. : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с.
136. Павлик М. Ребенщуківа Тетяна: [оповіданє] / М. Павлик. – Відень : Черногора, б. р. – 96 с.
137. Павличко С. Виклик стереотипам: нові жіночі голоси в сучасній українській літературі / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С. 181–187.
138. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі / С.Павличко. – К. : Либідь, 1999. – 448 с.
139. Павличко С. Жіночий дискурс сучасної України / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С.91–99.
140. Павличко С. Канон класиків як поле гендерної боротьби / С.Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К.: Основи, 2002. – С. 213–218.
141. Павличко С. Наталя Кобринська в контексті епохи / Соломія Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С. 121–125.

142. Павличко С. Образ зовнішній і внутрішній / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С.231–236.
143. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі / С. Павличко // С. Павличко. Теорія літератури. – [2-ге видання]. – К. : Основи, 2002. – С. 18–423.
144. Павличко С. Марко Вовчок / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С. 79–90.
145. Павличко С. Фемінізм / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм : [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С. 155–165.
146. Павличко С. Фемінізм як можливий підхід до аналізу української культури / С. Павличко // Павличко С. Фемінізм: [упор. В.Агеєва] – К. : Основи, 2002. – С. 29–36.
147. Павличко С. Чи можливий в Україні фемінізм? / С.Павличко // Павличко С. Фемінізм: [упор. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – С. 167–176.
148. Павличко С. Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа? / С. Павличко // Слово і час. – 1991. – № 6. – С. 13.
149. Панас Мирний. Повія : [роман з народного життя] / Панас Мирний. – К. : Дніпро, 1971. – 524 с.
150. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / Євген Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
151. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г. Передрій // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 7–14.
152. Пільгук І. Панас Мирний і його роман “Повія” / І. Пільгук // Панас Мирний. Повія : [роман з народного життя]. – К. : Дніпро, 1971. – С. 5–17.

153. Поліщук О. Позиція персонажа в українській постмодерній прозі / О. Поліщук // Слово і час. – 2003. – № 2. – С. 70–74.
154. Поліщук Я. Альтернативна історія літератури – постмодерна парадигма / Я. Поліщук // Слово і час.– 2002.– № 1.– С. 20–26.
155. Половой вопрос в школе и жизни / [под ред. И.С.Симонова]. – Ленинград : Издательство Брокгауз -Ефрон, 1925. – 196 с.
156. Потапенко Г. І. Літературне краєзнавство Київщини: [курс лекцій] / Ганна Потапенко. – К. : Міленіум, 2005. – 162 с.
157. Празька поетична школа : [антологія / упоряд.: О. Г. Астаф'єв, А. О. Дністровий]. – Харків : Веста : Ранок, 2004. – 256 с. – (Серія “Програма з літератури”).
158. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи / [О. Бандура, Н. Волошина та ін.]. – К. : Шкільний світ, 2001. – 160с.
159. Психологія навчання / [за ред. Б. Ф. Баєва]. – К. : Радянська школа, 1972. – 136 с.
160. Пультер С. Методика викладання української літератури : [курс лекцій] / Станіслав Пультер, Антон Лісовський. – [2-ге вид.]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 144 с.
161. Рижкова Г. – П. Новітня “жіноча проза”: жанрові ознаки / Галина-Параскева Рижкова // Дивослово. – 2008. – № 3. – С. 56–58.
162. Романова В. Г. Статеворольові стереотипи в процесі соціалізації підлітків / В. Романова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 39–43.
163. Роткович Я. А. Методика преподавания литературы в советской школе : [хрестоматія] / Я. А. Роткович. – М. : Просвещение, 1969. – 375 с.
164. Рудницька М. Новий етап жіночого руху / М. Рудницька // Слово і час. – 1999. – № 9. – С. 71–72.

165. Русова С. Наші визначні жінки: [літературні характеристики – силуети] / Софія Русова. – Вінніпег : Видано заходом Союзу українок Канади, 1945. – 105 с.
166. Савчук Н. Г. Дидактичні ігри на уроках літератури в 5–7 класах як засіб активізації навчальної діяльності учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / Н. Г. Савчук. – К., 2008. – 21 с.
167. Свідло М. Гендер і наука / М. Свідло // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 183–186.
168. Сечейко О. До проблеми сексуального виховання / О. Сечейко // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 25–26.
169. Симоненко В. Ти знаєш, що ти – людина : [вірші, сонети, поеми, казки, байки] / Василь Симоненко. – К. : Наукова думка, 2001. – 296 с.
170. Ситченко А. Основи взаємодії наукових і навчальних методів літературного аналізу / А. Ситченко // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 14–16.
171. Ситченко А. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання української літератури” / Анатолій Ситченко. – К., 2005. – 40 с.
172. Славина И. И. Внеклассная работа по литературе / И. И. Славина // Методика преподавания литературы : учебное пособие для студентов педагогических институтов / [ред. З. Я. Рез]. – М. : Просвещение, 1977. – С. 366–382.
173. Слапчук В. Дикі квіти: [роман] / Василь Слапчук. – К. : Факт, 2004. – 296 с.
174. Словарь гендерных терминов / [под ред. А. А. Дешковой]. – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

175. Ставицька Л. Гендерні стереотипи в сучасній мовній свідомості / Л. Ставицька // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 47–51.
176. Стахевич В. Шлюбно-сімейна ситуація і становлення особистості / В. Стахевич, С. Ілляшенко // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.) / Державний інститут проблем сім'ї та молоді. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 176–177.
177. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка : [навчальний посібник] / Михайло Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
178. Стельмахович М. Народна педагогіка / М. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
179. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: методичний посібник для вчителя / Борис Степанишин ; [за ред. С. Литвина та ін.]. – К.: Проза, 1995. – 256 с.
180. Степанишин Б. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : [посібник для вчителя] / Борис Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
181. Сторчак К. М. Основи методики літератури / К. Сторчак. – К. : Радянська школа, 1965. – 418 с.
182. Стефаник В. Камінний хрест / Василь Стефаник // В. Стефаник. Камінний хрест : [новели]. – Х. : Фоліо, 2006. – С. 45–55.
183. Сухомлинський М. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості : твори в 5 т. / М. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. –  
Т. 1. – 1976. – С. 189–190.
184. Тебешевська-Качак Т. Автобіографізм як принцип нарації та характеротворення у прозі Оксани Забужко / Т. Тебешевська-Качак // Слово і час. – 2004. – № 2. – С. 39–47.



185. Теліга О. Якими нас прагнете? / Олена Теліга // Слово і час. – 1991. – № 6. – С. 32–38.
186. Тлумачний словник української мови / [авт.-уклад. Івченко А. ]. – 9-е вид. – Х. : Фоліо, 2006. – 540 с. – (Б-ка державної мови).
187. Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури / Ганна Токмань // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 23–29.
188. Токмань Г. Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі / Ганна Токмань // Дивослово. – 2001. – № 3. – С. 55–58.
189. Токмань Г. Діалог учителя літератури з учнями: які його рівні є доцільними / Ганна Токмань // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. – № 3. – С. 5–8.
190. Токмань Г. Екзистенційно-діалогічні особливості вивчення біографії та стилю письменника / Ганна Токмань // Дивослово. – 2004. – № 5. – С. 6–9.
191. Токмань Г. Курсова, бакалаврська, дипломна, магістерська роботи з української літератури та методики її викладання в школі: [вимоги до змісту та оформлення] / Ганна Токмань. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2001. – 62 с.
192. Токмань Г. Методи викладання літератури і їхній особистісній спрямованості на учня / Ганна Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2. С. 43–48.
193. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
194. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 10. – С. 39–45.

195. Токмань Г. Урок-психологічне дослідження / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 1. – С. 31–32, 41–42.
196. Токмань Г. Л. Урок-філософське дослідження / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 5. – С. 41–46.
197. Тютюнник Гр. Три зозулі з поклоном / Григір Тютюнник // Г. Тютюнник. Смерть кавалера : [повісті і оповідання]. – К. : Махаон-Україна, 2001. – С. 140–143.
198. Українська література : підручник для 10 класу серед. шк. / [В.Борщевський, С. Крижанівський, О. Мазуркевич та ін.]. – [10-е вид.]. – К. : Освіта, 1994. – 351 с.
199. Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [М. Жулинський, Р. Мовчан, М. Сулима та ін.]. – Ірпінь : Перун, 2005. – 202 с.
200. Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / [О. Бандура, Н. Волошина та ін.]. – К. : Шкільний світ, 2001. – 160 с.
201. Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / [М. Жулинський, Р. Мовчан, М. Сулима та ін.]. – К. : Генеза, 2002. – 136 с.
202. Українська література: хрестоматія для 11 кл. серед. навч. закладів / [упоряд. Р. В. Мовчан, Ю. І. Ковалів]. – Київ; Ірпінь : Перун, 2000. – 576 с.
203. Українське народознавство : навчальний посібник / [за ред. С.П.Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва]. – Львів : Фенікс, 1994. – 608 с.
204. Уліщенко А. Діалогічна спрямованість уроків української літератури у пропедевтичному курсі / А. Уліщенко // Дивослово. – 2007. – № 3. – С. 11–14.

205. Улюра Г. Коронована сила жіночої руки, або Про тих, хто “пише іншу прозу” / Г. Улюра // Слово і час. – 2005. – № 3. – С. 65–71.
206. Уроки української літератури. Учитель року – 2005 / [упоряд. Є. І. Науменко, О. М. Чхайло]. – Харків : Основа, 2005. – 288 с. – (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову та літературу”).
207. Ушаков А. О. Наука та основні фактори її фемінізації у гендерному контексті / А. Ушаков // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 195–197.
208. Фасоля А. Мета, зміст, технологія уроку / Анатолій Фасоля // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 19–25.
209. Фемінізм // Велика Радянська Енциклопедія: в 30 т. / [за ред. А. М. Прокурова]. – М. : Радянська Енциклопедія, 1997. – Т. 27. – 1997. – С. 273.
210. Философия любви: в 2 т. / [под ред. Д. П. Горского]. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – Т.1. – 510 с.
211. Философия любви: в 2 т. / [под ред. Д. П. Горского]. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – Т. 2. – 605 с.
212. Федоренко В. Використання ігрових технологій для реалізації інтегративного принципу освіти / В. Федоренко // Бібліотечка “Дивослова”. – 2006. – № 2. – С. 2–5.
213. Фемінний характер української ментальності // Сучасність. – 2001. – № 7–8. – С. 146–150.
214. Форми навчання в школі: книга для вчителя / [за ред. Ю. І. Мальованого]. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.
215. Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали міжнародної науково–практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.) / Державний інститут проблем сім’ї та молоді. – К. : Державний

інститут проблем сім'ї та молоді, Український інститут соціальних досліджень, 2002. – 222 с.

216. Франко І. Жінчина–мати в поемах Шевченка / Іван Франко // І. Франко : твори в 50 т. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 26. – 1980. – С. 153 – 154.
217. Франко І. Жіноча неволя в руських піснях народних / Іван Франко // І. Франко : твори в 50 т. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 26. – 1980. – С. 210 – 253.
218. Франко І. “Жіноча бібліотека”, видає Наталія Кобринська / Іван Франко // І. Франко : твори в 50 т. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 29. – 1980. – С. 202 –204.
219. Хрисанова С. Ф. Словарь гендерных терминов / С. Хрисанова. – Х. : Сабо – ЛТД, 2002. – 100 с.
220. Чекалина А. А. Гендерная психология: [учебное пособие] / А. Чекалина. – М. : Ось-89, 2006. – 256 с.
221. Чмыхало П. Е. Особенности гендерной ментальности украинцев в контексте культурной инерции / П. Е. Чмыхало // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 297–299.
222. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / [посібник для вчителів і студентів]. – К. : СПД А. М. Богданова, 2006. – 220 с.
223. Швець А. Дивообрїї жіночої новелістики / А. Швець // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 76–79.
224. Шевченко М. Будеш між своїми / М. Шевченко // В. Литвин. Альта: [хрестоматія української літератури та літературної критики. Літературна Бориспільщина]. – К. : Видавець В. Карпенко, 2007. – С.318 – 320.
225. Шедеври української любовної лірики / [упоряд. Л. Д. Киркач-Осипова]. – Харків : Фоліо, 2006. – 314 с. – (Література).

226. Шимчик М. Американська феміністична теорія читацького відгуку / М. Шимчик // Слово і час. – 2005. – № 1. – С. 42–49.
227. Шостак М. Оці... та інші вірші: [поезія] / Микола Шостак. – К. : СПУ “Майдан”, 1994. – 99 с.
228. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
229. Якубов В. Перспективи гендерної рівноваги в сучасній українській сім’ї / В. Якубов // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.) / Державний інститут проблем сім’ї та молоді. – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 207–208.
230. Яременко Н., Гаврилюк В., Мальцева І. Організація діяльності клубів інтелектуального спілкування у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: Навчально-методичних посібник / [за заг. ред. Н. В. Яременко]. – Біла Церква : КОПОПК, 2007. – 176с.
231. Яценко Л. В. Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі / Л. Яценко // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 154–156.
232. Яшник В. Гендерні стереотипи як соціально-психологічна проблема / В. Яшник // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 5–7 грудня 2002 р.) / Державний інститут проблем сім’ї та молоді. – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 212–214.

## ЕЛЕКТРОННІ ДЖЕРЕЛА

233. Зборовський А. Ірпінські та ворзельські мотиви кохання славетних письменників / Анатолій Зборовський // [www.bucha.com.ua/index.php?newsid=1151065805](http://www.bucha.com.ua/index.php?newsid=1151065805)
234. Костенко Ліна. Біографія // [uk.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/)
235. Костенко Ліна. Життєвий і творчий шлях // [www.ukrlib.com.ua/referats/index.php?from=401&to=420&show=20](http://www.ukrlib.com.ua/referats/index.php?from=401&to=420&show=20)
236. Мартинюк М. Слапчук Василь Дмитрович / Микола Матинюк // [www.librcs.lutsk.ua/writers\\_to\\_children](http://www.librcs.lutsk.ua/writers_to_children)
237. Симоненко В. Біографія // [uk.wikipedia.org/wiki](http://uk.wikipedia.org/wiki/)
238. Симоненко В. Я побажав би так когось любити / В. Симоненко // [www.osvita.org.ua/referat/literature/4224/](http://www.osvita.org.ua/referat/literature/4224/)
239. Слапчук В. Мовчання адресоване мені / Василь Слапчук // [www.vidrodzhenia.org.ua/chitalna.htm](http://www.vidrodzhenia.org.ua/chitalna.htm)
240. Творчість Валися Слапчука // [www.vidrodzhenia.org.ua/chitalna.htm](http://www.vidrodzhenia.org.ua/chitalna.htm)

## Додаток А

## Центральні концепти феміністичних течій

<i>Назва течії</i>	<i>Центральний концепт</i>	<i>Шлях до змін жіночої „другорядності”</i>	<i>Представники</i>
Ліберальний фемінізм	Жінка як соціальна особистість	Реалізувати себе поза сім'єю	М. Волстонкрафт Д. Міл Г. Монро
Марксистський фемінізм	Суспільство, клас	Скасування статевого розподілу праці; ліквідація всіх форм приватної власності	Р. Люксембург К. Цеткін І. Арманд А. Бебель
Радикальний фемінізм	Репродуктивна здатність жінки	Розвиток сурогатного материнства, клонування; знищення сексуально класової системи	К. Мілет М. Браєн Ш. Фаєрстоун А. Двойкін К. МакКіннон
Психоаналітичний фемінізм	Психологічні механізми психіки людини	Змінити гендерну ідентифікацію у напрямку налаштування андрогінії та партнерських стосунків між статями	К. Горні Н. Ходоу Д. Мітчелл О. Забужко
Екзистенціальний фемінізм	Внутрішній світ жінки, її бажання й потреби	Сприяти самоусвідомленню жінок як рівноправних особистостей через суспільно-корисну діяльність	С. де Бовуар В. Агеєва С. Павличко І. Ревельотті Ю. Крістева

Додаток Б  
**Літературний процес і гендерна культура**  
**Програма**

спеціального курсу  
для учнів 10–11-х класів  
філологічного профілю  
загальноосвітніх навчальних закладів  
(35 год. на рік)

*Рекомендована для використання в навчальних закладах науково-методичною радою КОІПОПК (Протокол № 6 від 23 жовтня 2008 р.)*

**ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Література як вид мистецтва впливає на інтелектуальні, емоційні та поведінкові чинники формування особистості учнів, допомагає молодому поколінню усвідомити значення історичного та культурного досвіду українського народу і світової спільноти, сприяє формуванню творчих обдарувань дітей. Програмовий курс старшої школи перевантажений творами, на детальне вивчення яких припадає мало годин, а учні мають засвоїти не тільки сюжетно-композиційні особливості тексту, а й навчитися різним видам аналізу, умінню вступати в діалог із історичною епохою, зображеною у творі; письменником, його авторською позицією; художнім текстом; персонажами; власним внутрішнім світом. Крім того, учень повинен стати культурним читачем, тобто вирізняти із творів масової літератури художньо довершені полотна.

Особливе значення у сучасному суспільстві має проблема гендерної культури. Історія української літератури містить твори, при вивченні яких учні отримують знання про стосунки дівчини та хлопця, дружини та чоловіка, які становлять підґрунтя родини, заснованої на паритетних засадах, повазі, довірі тощо. Важливо навчити учнів вирізняти гендерні стереотипні оцінки, визначені в художньому полотні; залучати до аналізу художнього



тексту власне світосприйняття підлітків, адже цього потребує вік вихованців та потреба самоактуалізації молодого покоління.

Пропонована програма передбачає вивчення курсу української літератури у гендерному аспекті в 10-11 класах філологічного профілю, де література вивчається поглиблено, а підлітків цікавлять взаємини між протилежними статями, адже у їхньому віці переважає інтимно-особистісний тип спілкування.

**Об'єктом** пропонованого курсу є історико-літературний процес становлення української літератури.

**Предметом** є гендерний аспект творів української літератури.

**Мета** вивчення курсу:

1. Формувати у старшокласників уявлення про літературний процес як джерело творчої інтерпретації, зокрема гендерної.
2. Розвивати вміння критично оцінювати написане, аргументувати власні думки, спираючись на праці науковців, раціонально розподіляти свій час у роботі з джерелами.
3. Сприяти всебічному культурному розвитку учнівської самоактуалізації, зокрема виховувати гендерну культуру, естетичні смаки.

**Основні завдання** вивчення спеціального курсу такі:

1. Поглибити розуміння учнями понять “літературний процес” та “гендерна психологія”.
2. Через характеристику художніх образів допомогти старшокласникам пізнати красу народного ідеалу жінки та чоловіка, дівчини та хлопця, їхньої поведінки та ролі у формуванні міцної родини.
3. Навчити знаходити гендерні стереотипні оцінки у мовленні персонажів, оцінювати їхні вчинки, застосовуючи гендерну критику.
4. Розвивати самостійне творче мислення, уміння знаходити оптимальні шляхи інтерпретації літературного тексту.
5. Виховувати культуру гендерних стосунків.

Учитель, який викладатиме цей курс, має спиратися на життєвий досвід учнів, спонукати їх до висловлення критичних думок, залучати до літературної дискусії, науково-дослідницьких пошуків.

Програма складається з окремих тематичних блоків, зміст яких доповнює та розширює основний курс вивчення української літератури. Значну увагу приділено міжпредметним зв'язкам та зіставленню здобутків народної педагогіки з літературними творами у гендерному аспекті. Варто використовувати такі типи занять: урок-гендерне дослідження, урок-діалог, урок-літературознавча дискусія, учнівська конференція, урок-творчий звіт тощо. У кінці вивчення кожної теми доцільно проводити практичні заняття, на яких учні покажуть уміння проводити гендерний аналіз художнього тексту, запропонують до розгляду власні літературні проекти.

У класах неспеціалізованого профілю можливе використання програми на факультативних заняттях.

До програми додається орієнтовне календарно-тематичне планування курсу та список літератури, яку вчитель може використати під час підготовки до занять.

Спеціальний курс “Літературний процес і гендер” розрахований на 70 год. (35 год. на рік у 10 та 11 класах (1 год. на тиждень).

### ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ТА ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

#### 10 клас

35 год., 1 год. на тиждень

К-ть годин	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня навчальних досягнень учнів
1	<b>Вступ</b> Літературний процес. Вплив художнього твору на свідомість особистості. <b>Теоретичні поняття:</b>	<b>Знати</b> періодизацію історії української літератури, основні літературні напрями та течії. <b>Розуміти</b> сутність поняття “літературний процес”.

	<p>напрям, течія, стиль.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> історичні події та факти, що впливали на становлення літератури (історія).</p>	
5	<p><b>Взаємозв'язки літературознавства та гендерної психології</b></p> <p>Гендер як соціальна та психологічна характеристика. Розділи гендерної психології та їхні здобутки як джерела тлумачення художнього твору. Психологічні основи гендерної самосвідомості. Мовлення людини в аспекті гендерних досліджень.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> гендерна психологія, андрогінність, фемінність, маскулінність.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> Гендер як соціальна та психологічна характеристика, значення гендерної психології (гендерна психологія).</p>	<p><b>Знати</b> психологічні основи самосвідомості, розділи гендерної психології.</p> <p><b>Розуміти</b> зміст понять “гендер”, “соціалізація”, “психологічний”.</p> <p><b>Уміти</b> визначати взаємозв'язки між здобутками психології та літературними явищами, знаходити гендерні характеристики у мовленні персонажів та авторських відступак.</p>
5	<p><b>Аналіз художнього твору</b></p> <p>Традиційні та нові шляхи</p>	<p><b>Знати</b> традиційні та модерні шляхи аналізу художнього тексту.</p>

<p>аналізу літературного твору. Феміністична школа у літературознавстві. Діяльність Н. Кобринської. Спільне та відмінне між феміністичним та гендерним тлумаченням художнього тексту. Діалогічне прочитання літературного твору.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> аналіз “слідом за автором”, пообразний, проблемно-тематичний; літературознавчий, стилістичний, композиційний, лінгвістичний, компаративний, структурно-семантичний, філологічний, герменевтичний, гендерний аналізи; емансипація, фемінізм, жіночий рух, дискримінація; діалог.</p> <p><b>Міжпредметні зв’язки:</b> Історія жіночого руху (історія), Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (правознавство).</p>	<p><b>Уміти</b> застосовувати їх на практиці, ставити запитання до художнього тексту, автора, героїв, літературної традиції.</p> <p><b>Розуміти</b> поняття “фемінізм”, “жіночий рух”, “гендерне тлумачення художнього тексту”, “дискримінація”, “діалог”.</p> <p><b>Пояснювати</b> спільні та відмінні риси феміністичного та гендерного прочитання твору.</p>
--	---

7	<p><b>Народна педагогіка і гендерні дослідження</b></p> <p>Компаративістика як галузь літературознавства.</p> <p>Здобутки народної педагогіки та їхнє значення для сучасного покоління.</p> <p>Художня самобутність народних пісень про стосунки дівчини та хлопця, жінки та чоловіка. Народна казка як джерело гендерного аналізу. Прислів'я та приказки як носії гендерних ознак.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> етнопедагогіка, народний образ, образ-архетип; фольклор, роди та жанри фольклору.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> поняття про архетипи за К.-Г.Юнгом (психологія).</p>	<p><b>Знати</b> прийоми компаративного аналізу художнього твору: зіставлення 2-х текстів; художньої літератури і мистецького твору; художнього тексту із здобутками інших наук.</p> <p><b>Уміти</b> застосовувати здобуті знання при аналізі художніх текстів.</p> <p><b>Пояснювати</b> особливості змалювання певних образів-типів у народній творчості.</p> <p><b>Характеризувати</b> образи-персонажі, визначаючи модерність чи традиційність їхнього зображення.</p> <p><b>Відшукувати</b> елементи дискримінаційного за статтю зображення дійсності у фольклорних творах.</p> <p><b>Ілюструвати</b> власну думку творами художньої літератури чи фольклору.</p> <p><b>Зіставляти</b> здобутки народної педагогіки з фольклорними творами.</p>
7	<p><b>Гендерний аналіз епічного твору</b></p> <p>Особливості епічного роду, жанрів та видів епосу. План гендерного аналізу епічного</p>	<p><b>Знати</b> відмінності між жіночим та чоловічим стилями письма, особливості літературних родів, жанрів.</p> <p><b>Уміти</b> застосовувати до</p>

	<p>твору.</p> <p>Еволюція жіночих образів у повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”.</p> <p>Феміністична проза О. Кобилянської (повісті “В неділю рано зілля копала”, “Царівна”, “Людина” та новела “Valse melancolique”).</p> <p>Новели В. Стефаника у розрізі гендерних досліджень.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> епос, жанри епосу.</p> <p><b>Міжпредметні зв’язки:</b> драма Г. Ібсена “Ляльковий дім” (зарубіжна література), філософський твір Ф. Ніцше “Так говорив Заратустра” (уривки) (філософія).</p>	<p>характеристики художнього тексту</p> <p>план аналізу епічного твору у гендерному аспекті.</p> <p><b>Визначати</b> гендерні особливості мовлення письменників різної статі.</p> <p><b>Аналізувати</b> художні образи творів.</p> <p><b>Вступати в діалог</b> із позицією письменника та його добою, аргументуючи думку подіями власного життєвого досвіду.</p> <p><b>Порівнювати</b> повість О.Кобилянської “Царівна” та драму Г.Ібсена “Ляльковий дім”, знаходити спільне та відмінне в образах-персонажах.</p> <p><b>Застосовувати</b> філософський текст для тлумачення художнього твору.</p>
4	<p><b>Гендерний аналіз ліричного та ліро-епічного твору</b></p> <p>Особливості ліричного роду, жанрів лірики. План гендерного аналізу ліричного тексту. Ставлення до жінки-матері на селі у поемах Т. Шевченка “Катерина” та “Наймичка”. Поетичні образи жінок у ліриці</p>	<p><b>Знати</b> особливості ліричного роду, жанри лірики, план гендерного аналізу ліричного тексту.</p> <p><b>Уміти</b> застосовувати план аналізу до поданих літературних явищ.</p> <p><b>Визначати</b> гендерну своєрідність авторського стилю, мовне насичення тексту.</p> <p><b>Розуміти</b> спільне та відмінне у зображенні ліричних образів однієї</p>

	<p>І. Франка. Характеристика мовного рівня “жіночої” поезії Лесі Українки.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> лірика, жанри лірики.</p> <p><b>Міжпредметні зв’язки:</b> прикметники із суфіксами пестливого значення, вищого й найвищого ступенів порівняння.</p>	<p>доби та різних періодів історії української літератури.</p>
5	<p><b>Гендерний аналіз драматичного твору</b></p> <p>Особливості драматичного роду, жанрів драми. План аналізу драматичного твору у гендерному аспекті. Порівняльний аналіз соціальної ролі жінки як вираження ментальних поглядів двох народів у творі Лесі Українки “Бояриня”. Модерні та традиційні образи у драмі-феєрії “Лісова пісня” Лесі Українки. Зрада подружнього життя як виклик усталеним суспільним стереотипам у драмі І.Франка “Украдене щастя”.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> драма,</p>	<p><b>Знати</b> особливості драматичного роду, жанри драми.</p> <p><b>Уміти</b> застосовувати план гендерного аналізу драматичного твору практично.</p> <p><b>Порівнювати</b> особливості ментальності двох народів, визначати, який з них є більш демократичним щодо прав жінок.</p> <p><b>Визначати</b> новаторські образи творів, спираючись на знання із історії літератури.</p> <p><b>Критично</b> оцінювати вчинки героїв, інтерпретувати художній твір, спираючись на власний життєвий досвід.</p>

	драматичні жанри. <b>Міжпредметні зв'язки:</b> драма як театральна постанова.	
1	<b>Проведення конференції</b> <b>“Гендерні стереотипи у</b> <b>контексті художнього</b> <b>твору”</b> Наукова доповідь учнів	<b>Уміти</b> застосовувати гендерну критику при інтерпретації художнього твору. <b>Знати</b> теоретичні поняття, що вживатимуться у виступі, уміти їх пояснити. <b>Володіти</b> культурою мовлення, зацікавлювати слухачів обраною проблемою.

### 11 клас

35 год., 1 год. на тиждень

К-ть годин	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до рівня навчальних досягнень учнів
1	<b>Вступ</b> Сучасні гендерні процеси як складова розвитку суспільства, місце та роль художнього слова в них. Діалогічні зв'язки гендерної культури суспільства з художнім твором. <b>Теоретичні поняття:</b> фемінізація чоловіків, маскулінізація жінок;	<b>Знати</b> особливості сучасного літературного процесу. <b>Визначати</b> напрями сучасного літературного процесу, їхній зміст, завдання, мету.



	<p>сучасний літературний процес.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> напрями та течії зарубіжної літератури.</p>	
3	<p><b>Науково-дослідницька робота з гендерних проблем, відображених у літературному процесі</b></p> <p>Поняття про науково-дослідницьку роботу. Основні вимоги до її змісту. Створення навчальних проектів з гендерного питання.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> актуальність, мета, завдання, предмет вивчення, об'єкт дослідження, методи, прийоми, навчальний проект.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> статті на гендерну тематику з різних наукових сфер (соціологія, психологія, філософія тощо).</p>	<p><b>Знати</b> основні теоретичні поняття до теми.</p> <p><b>Розуміти</b> поняття проектування, його мету та завдання.</p> <p><b>Уміти</b> відповідно до вимог скласти списки використаних джерел, робити посилання.</p> <p><b>Визначати</b> шляхи реалізації власного проекту.</p> <p><b>Використовувати</b> критичні матеріали для аргументації власних думок.</p>
3	<p><b>Гендерний аспект творчості В.Симоненка</b></p> <p>Біографічні відомості життя письменника. Емпатійні переживання письменника у</p>	<p><b>Знати</b> біографічні факти із життя та творчості письменника.</p> <p><b>Розуміти</b> поняття “автобіографізм”.</p> <p><b>Уміти</b> знаходити автобіографічні елементи у його творах.</p>

	<p>поезії “Одурена”. Розуміння жінки-матері у творі “Одинока матір”.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> автобіографізм.</p> <p><b>Компаративні зв’язки:</b> поема “Катерина” Т. Шевченка</p>	<p><b>Зіставляти</b> поезію В.Симоненка “Одинока матір” з поемою Т.Шевченка “Катерина”.</p>
3	<p><b>Роман О. Гончара “Собор”</b> Поняття про роман, його жанрові різновиди. Критичні відгуки про роман “Собор” О. Гончара. Образна система твору. Внутрішня чуттєвість героїні твору – Єльки. Поетична описовість образу кохання у романі.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> роман, жанрові різновиди: історичний, соціально-психологічний, соціально-побутовий тощо.</p> <p><b>Міжпредметні зв’язки:</b> опис величності архітектурної споруди у “Соборі Паризької Богоматері” В. Гюго, собор як явище архітектури.</p>	<p><b>Знати</b> зміст прочитаного твору.</p> <p><b>Уміти</b> аналізувати образи твору у гендерному аспекті.</p> <p><b>Аргументувати</b> власну позицію відповідно до критичних зауважень науковців.</p> <p><b>Зіставляти</b> твори двох різних видів мистецтва.</p>
5	<p><b>Творчість Ліни Костенко</b> Життєвий шлях письменниці. Роман у віршах “Маруся</p>	<p><b>Знати</b> біографічні факти із життя та творчості письменниці, поняття “роман у віршах”.</p>

	<p>Чурай” Ліни Костенко як предмет гендерного аналізу. Образна система твору у гендерному аспекті. Соціальні чинники вчинку Грицька.</p> <p><b>Компаративні зв’язки:</b> повість О. Кобилянської “В неділю рано зілля копала”, народна пісня “Ой не ходи, Грицю...”</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> роман у віршах.</p> <p><b>Міжпредметні зв’язки:</b> психологія зради (психологія).</p>	<p><b>Уміти</b> аналізувати образи-персонажі у гендерному аспекті.</p> <p><b>Розуміти</b> значення переосмислення відомого сюжету, авторські особливості змалювання.</p> <p><b>Пояснювати</b> соціальні чинники вчинку Грицька, аргументуючи думки цитатами з твору, прикладами з власного життя.</p>
6	<p><b>Оксана Забужко – представниця сучасної жіночої прози</b></p> <p>“Автобіографія” письменниці, сутність авторського “Я”. Аборт як психологічна проблема жінки в оповіданні “Сестро, сестро...” “Казка про калинову сопілку” як дзеркало стосунків між людьми.</p> <p>Літературознавчі праці О. Забужко.</p>	<p><b>Знати</b> зміст пропонованих творів.</p> <p><b>Уміти</b> визначати проблематику, ідейний зміст.</p> <p><b>Аналізувати</b> твори у контексті гендерної критики.</p> <p><b>Вступати в діалог</b> з письменницькою позицією.</p> <p><b>Відшукувати</b> психологічні явища у творах.</p> <p><b>Порівнювати</b> спільні проблеми, порушені у творах двох різних письменників.</p> <p><b>Використовувати</b> критичні матеріали для аргументації власних</p>

	<p>Критичні статті про творчість письменниці.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> літературна проблематика, психологізм, оповідання.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b> Т. Драйзер “Американська трагедія” (зіставлення з оповіданням “Сестро, сестро...”) (зарубіжна література).</p>	думок.
5	<p><b>Творчість В. Слапчука</b></p> <p>Біографічний екскурс у художній світ письменника. Роман “Дикі квіти” – твір про сучасну родину. Інтертекстуальність, її значення. Образ Степана як фемінізованого чоловіка. Маскулінні якості дружини Лариси. Внутрішній світ дитини у родині, де порушена гендерна гармонія.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> фемінність, маскулінність, андрогінність, паритетні стосунки, композиція, екзистенція, інтертекстуальність.</p> <p><b>Міжпредметні зв'язки:</b></p>	<p><b>Знати</b> зміст роману, основні поняття до теми.</p> <p><b>Уміти</b> зіставляти традиційні гендерні характеристики з переосмисленням статевої поведінки героїв у романі автором.</p> <p><b>Визначати</b> фемінні та маскулінні риси персонажів твору.</p> <p><b>Зіставляти</b> народні погляди на сімейні стосунки з авторськими думками, висвітленими у романі.</p>

	народні погляди на родинні стосунки (етнопедagogіка).	
3	<p><b>Гендерні дослідження творів письменників рідного краю</b></p> <p>Аналіз творів сучасних письменників рідного краю (Визначаються особисто вчителем з урахуванням особливостей місцевого літературознавства).</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> авторський стиль.</p>	<p><b>Знати</b> імена та твори письменників рідного краю.</p> <p><b>Уміти</b> визначати їхню позицію стосовно гендерного рольового розподілу у суспільстві.</p> <p><b>Порівнювати</b> твори різних авторів.</p> <p><b>Визначати</b> особливості авторського стилю письменника.</p> <p><b>Критично</b> оцінювати твори митців.</p>
5	<p><b>Критичні праці сучасних літературознавців у контексті гендерних досліджень</b></p> <p>С. Павличко “Фемінізм”. Т. Гундорова “Femina melancholica: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської”. В. Агєєва “В осерді жіночого світу”. Н. Зборовська “Фемінізм як сестровбивство”. М. Наєнко “Модернізм: декларації, маніфести, реальність”.</p> <p><b>Теоретичні поняття:</b> поняття про наукову статтю</p>	<p><b>Знати</b> імена науковців, які займаються вивченням гендерних питань у літературознавстві.</p> <p><b>Уміти</b> критично оцінювати авторську позицію у працях літературознавців, висловлювати власну думку.</p> <p><b>Порівнювати</b> протилежні думки науковців на одну проблему.</p>

	та вимоги до її оформлення.	
1	<b>Проведення круглого столу “Моє гендерне прочитання художнього твору”</b> Захист власних проєктів учнями	<b>Уміти</b> критично оцінювати певний твір (на вибір учнів) у гендерному аспекті

**ОРІЄНТОВНЕ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТЬ  
КУРСУ**

**10 клас**

*35 год., 1 год. на тиждень*

**БЛОК 1. ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА ГЕНДЕРНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	1.	<b>ВСТУП.</b> Літературний процес. Вплив художнього твору на свідомість особистості.	Лекція з елементами бесіди	Схематично зобразити історію української літератури у напрямках та течіях
	2.	Гендер як соціальна та психологічна характеристика.	Урок-діалог	Написати твір-роздум на тему: “Якби я вранці прокинувся дівчиною?” (для хлопців) “Якби я вранці прокинулася хлопцем?” (для дівчат)
	3.	Розділи гендерної психології та їхні	Урок-психологічне	Дібрати оптимальні твори письменників

		здобутки як джерела тлумачення художнього твору.	дослідження	української та світової літератури, які доцільно дослідити у гендерному аспекті
	4.	Психологічні основи гендерної самосвідомості.	Урок-психологічне дослідження	Проаналізувати літературний портрет будь-якого героя: виявити суто чоловічі чи жіночі характеристики.
	5.	Мовлення людини в аспекті гендерних досліджень.	Урок-лінгвістичне дослідження	Визначити: чи присутні гендерні стереотипи у запропонованому літературному тексті.
	6.	Практичне застосування гендерних аспектів аналізу художнього тексту (на вибір)	Практичне заняття	Спроекувати власну соціальну роль у суспільстві: визначити пріоритетні професії, з'ясувати свої ролі в сімейних стосунках з протилежною статтю.

## БЛОК 2. АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид занять	Творчі завдання
	7.	Традиційні та модерні шляхи аналізу літературного твору.	Лекція	Клас поділяємо на групи, які обирають провідний вид аналізу

				художнього тексту. Завдання: Проаналізувати новелу М.Коцюбинського “Цвіт яблуні”, використовуючи гендерний та обраний вид аналізу.
	8.	Феміністична школа у літературознавстві.	Лекція з елементами бесіди	Схематично зобразити риси феміністичної школи у літературознавстві.
	9.	Діяльність Н. Кобринської.	Урок-історичне дослідження	Законспектувати одну із феміністичних статей Н.Кобринської. Спробувати заперечити їй в деяких ідейних положеннях.
	10.	Спільне та відмінне між феміністичним та гендерним тлумаченням художнього тексту.	Практичне заняття	Схематично зобразити спільні та відмінні риси феміністичної та гендерної світоглядних концепцій.
	11.	Діалогічне прочитання літературного твору	Практичне заняття	Поставити запитання гендерного характеру до тексту, його героями, історичній епосі, в яку написаний



				художній твір та автору (твір на вибір).
--	--	--	--	--

**БЛОК 3. НАРОДНА ПЕДАГОГІКА І ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	12.	Компаративістика як галузь літературознавства.	Лекція	Знайти і законспектувати статті, у яких зроблено компаративний аналіз двох творів.
	13.	Генетична, контактна та типологічна компаративістика.	Лекція з елементами бесіди	Проаналізувати певний художній твір, обравши компаративний шлях аналізу.
	14.	Здобутки народної педагогіки та їхнє значення для сучасного покоління.	Урок-діалог	Підготувати виступи на теми: “Народний ідеал жінки”, “Народний ідеал чоловіка”, “Погляди українців на родинні стосунки” та ін.
	15.	Художня самобутність народних пісень про стосунки дівчини та хлопця, жінки та чоловіка. Текстовий аналіз пісень: “Тече річка невеличка”,	Семинар	Визначити епітети, які зображують у піснях хлопця чи дівчину. Порівняти сучасну пісенну творчість із народною у гендерному аспекті.

		“Копав, копав криниченьку”, “Поза гаєм зелененьким”.		
	16.	Народна казка як джерело гендерного аналізу. (“Язиката Хвеська”, “Як чоловік учив ліниву жінку”, “Мудра дівчина”).	Урок-гендерне дослідження	Відшукати народну казку, у якій порушуються гендерні стереотипи.
	17.	Прислів'я та приказки як носії гендерних ознак.	Урок-гендерне дослідження	Скласти тематичну збірку прислів'їв та приказок у гендерному аспекті.
	18.	Творчі звіти учнів за темою самостійного дослідження	Урок-творчий звіт	Підготувати творчий звіт до теми у вигляді виступу.

#### БЛОК 4. ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ЕПІЧНОГО ТВОРУ

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид занять	Творчі завдання
	19.	Особливості епічного роду, жанри та види епосу.	Лекція з елементами бесіди	Схематично зобразити жанри епічного роду, визначивши їхні літературні особливості.
	20.	План гендерного аналізу епічного твору.	Лекція	Відповісти на запитання: Чи завжди авторська позиція щодо стосунків між статями збігається із

				позицією головного героя?
	21.	Еволюція жіночих образів у повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”.	Урок-соціологічне дослідження з елементами гендерного аналізу	Виявити у творі гендерний конфлікт, знайти шляхи його подолання.
	22.	Феміністична проза О. Кобилянської (повість “В неділю рано зілля копала”).	Урок-психологічне дослідження	Скласти порівняльну таблицю рис характеру обох героїнь-суперниць. Визначити, яка з них є модерним образом в українській літературі.
	23.	Феміністична проза О. Кобилянської (повісті “Царівна”, “Людина” та новела “Valse melancolique”).	Урок-філософське дослідження	Визначити: наскільки актуальні гендерні проблеми, порушені у художньому полотні?
	24.	Повість О. Кобилянської “Царівна” у компаративному аналізі з драмою Г. Ібсена “Ляльковий дім”.	Бінарний урок	Дослідити спільні риси характеру героїнь, визначити рівень їхньої ідентичності.
	25.	Новели В. Стефаника “У корчмі”, “Кленові	Урок-гендерне	Користуючись планом гендерної

		листки” у розрізі гендерних досліджень.	дослідження	інтерпретації художнього твору, повністю письмово проаналізувати певну новелу В.Стефаніка (на вибір).
--	--	--	-------------	--

**БЛОК 5. ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ЛІРИЧНОГО ТА ЛІРО-ЕПІЧНОГО ТВОРУ**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	26.	Особливості ліричного роду, жанри лірики. План гендерного аналізу ліричного тексту. Аналіз поезій “Празької поетичної школи”: О. Теліга “Мужчинам”, “Чоловікові”; О. Лятуринська “Він украдьки”; Є. Маланюк “Діва- обида”.	Урок- розповідь	Учитель читає уривки поетичних творів, не називаючи автора, учні мають визначити, хто написав поезію: жінка чи чоловік?
	27.	Ставлення до жінки- матері на селі у поемах Т. Шевченка “Катерина” та “Наймичка”.	Урок- компаративне дослідження	Відповісти на запитання: Добре чи погано, що змінилося ставлення в суспільстві до матерів, що народжують не в шлюбі? Чи змінилося

				воно взагалі?
	28.	Поетичні образи жінок у ліриці І.Франка “Жіноче серце, чи ти лід студений”, “Я не кляв тебе, о зоре...”, “Чорте, демоне розлуки...”, “Ользі С.”	Урок вивчення художніх творів	Аналізуючи поетичні твори І.Франка, визначити, які жінки подобалися письменнику: фемінні, маскулінні чи андрогінні?
	29.	Характеристика мовного рівня “жіночої” поезії Лесі Українки “Розбита чарка”, “Нічка тиха і темна була”, “Не дорікати слово я дала”.	Урок-лінгвістичне дослідження	Чи підтверджують поезії Лесі Українки думку І.Франка, який назвав поетесу “чи не поодиноким мужчиною на всю Україну”?

#### БЛОК 6. ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид занять	Творчі завдання
	30.	Особливості драматичного роду, жанри драми.	Лекція	Порівняти постановку, яку ви бачили на сцені, з твором художньої літератури. Чи відповідає авторський задум режисурі цього твору? Оцінити гру акторів, чи змогли вони за допомогою гри передати гендерну ідентичність

				героїв, описану автором у тексті?
	31.	План аналізу драматичного твору у гендерному аспекті.	Урок-розповідь	Відповісти на запитання: з якою метою режисер театральної постановки змінює гендерні риси героїв літературного твору?
	32.	Порівняльний аналіз соціальної ролі жінки як вираження ментальних поглядів двох народів у творі Лесі Українки “Бояриня”.	Урок-компаративне дослідження	Визначити, у ментальності якого народу історично закладена повага до жінки? Як ви вважаєте, з чим це пов’язано?
	33.	Модерні та традиційні образи у драмі-феєрії “Лісова пісня” Лесі Українки.	Урок-психологічне дослідження	Охарактеризувати образи твору у гендерному аспекті. Визначити, чи зміг би себе реалізувати Лукаш у сучасному світі?
	34.	Зрада подружнього життя як виклик усталеним суспільним стереотипам у драмі І.Франка “Украдене щастя”.	Дискусія	Підготуватися до дискусії: “Зрада руйнує сім’ї чи рятує особисті почуття?”

	35.	<b>Наукова доповідь учнів</b>	Конференція	Підготувати доповіді на певну навчальну тему, розглянуту протягом року.
--	-----	-------------------------------	-------------	---

**11 клас**

35 год., 1 год. на тиждень

**БЛОК 1. НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ГЕНДЕРНОЇ  
ПРОБЛЕМАТИКИ**

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид заняття	Творчі завдання
	1.	<b>Вступ.</b> Сучасні гендерні процеси як основа формування суспільства, місце та роль художнього слова у них. Історія української літератури середини ХХ століття. Сучасний літературний процес.	Урок-історико-літературознавче дослідження	Визначити головні риси сучасного літературного процесу, напрямки гендерних студій.
	2.	Поняття про науково-дослідницьку роботу.	Лекція	Визначити, над якою гендерною проблемою учень працюватиме протягом року.
	3.	Основні вимоги до її змісту.	Лекція з групою шуму	Відшукати джерела, в яких розкривається історія обраного питання.

	4.	Створення навчальних проєктів з гендерного питання.	Практичне заняття	Розробити план створення проєкту.
--	----	---	-------------------	-----------------------------------

**БЛОК 2. ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОСТІ В.СИМОНЕНКА**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	5.	Біографічні відомості життя письменника.	Урок-біографічний екскурс	Охарактеризувати твори, які виразно розкривають біографічні моменти життя письменника.
	6.	Емпатійні переживання письменника у поезії “Одурена”.	Урок-психологічне дослідження	Придумати власну теорію з приводу того, чому письменник так розуміє почуття покинутої дівчини?
	7.	Розуміння жінки-матері у творі “Одинока матір”.	Урок-діалог	У чому полягає новаторство цієї поезії? Порівняти ліричний образ “Одинокої матері” та образ Катерини з однойменної поеми Т.Шевченка. Що спільного та відмінного в цих образах?

**БЛОК 3. ТВОРЧІСТЬ ЛІНИ КОСТЕНКО**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид</b>	<b>Творчі завдання</b>
-------------	--------------	---------------------	------------	------------------------



			<b>занять</b>	
	8.	Життєвий шлях письменниці.	Урок-біографічний екскурс	Подискутувати з позицією В.Агеєвої: “На відміну від Лесі Українки, Ліна Костенко не лише не є феміністкою, а навпаки: вона, жінка, що її обставини змушують бути сильною, віддається фантазіям про себе як про слабку, обожнювану, кохану [2; 266]”.
	9.	Роман у віршах “Маруся Чурай” Ліни Костенко як джерело гендерного аналізу.	Урок-філософське дослідження	Дати відповідь на запитання: чия з героїв філософія кохання наближена до філософії Ф. Ніцше?
	10.	Образна система твору у гендерному аспекті.	Урок-гендерне дослідження	Визначити, які риси гендерної ідентичності мав Грицько. Чи зустрічаються такі хлопці зараз? Наскільки важливо у сучасних умовах життя уникати такого прикладу поведінки?

	11.	Образна система твору у гендерному аспекті.	Урок-гендерне дослідження	Зробити гендерний аналіз образів героїнь цього твору.
	12.	Соціальні чинники вчинку Грицька.	Урок-соціологічне дослідження	Визначити, які соціальні чинники спонукали Грицька відмовитися від кохання Марусі. Аргументувати відповідь цитатами з тексту.

**БЛОК 4. РОМАН О. ГОНЧАРА “СОБОР”**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	13.	Поняття про роман, його жанрові різновиди. Критичні відгуки про роман “Собор” О. Гончара.	Урок вивчення критичних статей	Відшукати та законспектувати статті про творчість О. Гончара.
	14.	Образна система твору. Внутрішня чуттєвість героїні твору – Єльки.	Урок-психологічне дослідження	Визначити засоби поетики психологічного зображення героїні Єльки у романі.
	15.	Поетична описовість образу кохання у романі.	Практичне заняття	Кохання розглянути як літературний образ. Які гендерні ознаки воно має?

**БЛОК 5. ОКСАНА ЗАБУЖКО – ПРЕДСТАВНИЦЯ СУЧАСНОЇ ЖІНОЧОЇ  
ЛІТЕРАТУРИ**

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид заняття</b>	<b>Творчі завдання</b>
	16.	“Автобіографія” письменниці, сутність авторського “Я”.	Урок-біографічний екскурс	Визначити, чому письменниця звертається до фемінізації своїх творів.
	17.	Аборт як психологічна проблема жінки в оповіданні “Сестро, сестро...”	Урок-психологічне дослідження	Підготуватися до дискусії: “Чи згодні ви з твердженням, що краще аборт, ніж народження дитини сиротою?” Порівняти переживання вагітної героїні роману Т. Драйзера “Американська трагедія”, яку змушує коханець вдатися до аборту, з внутрішньою кризою дівчинки з оповідання “Сестро, сестро...”
	18.	“Казка про калинову сопілку” як дзеркало стосунків між людьми.	Урок-діалог	Написати твір на тему: “Моя гендерна утопія”.
	19.	Літературознавчі праці О. Забужко.	Урок вивчення	Визначити, наскільки демократичними чи

			критичних матеріалів	дискримінаційними за статтю є літературознавчі праці письменниці.
	20.	Критичні статті про творчість письменниці.	Урок вивчення критичних матеріалів	Зіставити протилежні погляди критиків та творчість О.Забужко. Визначити власну позицію щодо проблем, порушених у статтях.
	21.	Літературознавча дискусія за творами О. Забужко	Дискусія	Підготуватися до дискусії: “Чи можливі паритетні стосунки між протилежними статтями?”

### БЛОК 6. ТВОРЧІСТЬ В.СЛАПЧУКА

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид занять	Творчі завдання
	22.	Біографічний екскурс у художній світ письменника. Роман “Дикі квіти” – твір про сучасну родину.	Урок-біографічний екскурс	Написати твір: “Мій ідеал родинних стосунків”.
	23.	Інтертекстуальність твору, її значення.	Урок-літературознавчий аналіз	Визначити, чому письменник вводить у текст назву твору О.Забужко “Полюві дослідження з українського сексу?”

	24.	Образ Степана як фемінізованого чоловіка.	Урок-гендерне дослідження	Зробити гендерний аналіз образу головного героя, порівняти його з народним ідеалом чоловіка.
	25.	Маскулінні якості дружини Лариси.	Урок-гендерне дослідження	Відповісти на запитання: наскільки шкодять головній героїні твору її маскулінні риси?
	26.	Внутрішній світ дитини у родині, де порушена гендерна гармонія.	Урок-психологічне дослідження	Відомо, що дитина у родині намагається брати приклад з батьків. Підготуватися до дискусії: “Як бути Волику у такій сім’ї?” Висловити психологічні поради хлопчику.

**БЛОК 7. ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ\***

<b>Дата</b>	<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Вид занять</b>	<b>Творчі завдання</b>
	27.	Гендерна складова інтимної лірики Н. Півторацької (Богуславський район)	Урок-літературна мандрівка	Дослідити мовний рівень поезій, виокремити гендерно забарвлені характеристики

	28.	Фемінативи у художній структурі М. Шостака (м. Бориспіль)	Урок-психологічне дослідження	Визначити та підтвердити цитатами з літературознавчих праць, які гендерні ознаки зображені як характеристики ліричних героїв.
	29.	Проблеми незаміжньої жінки крізь призму чоловічого погляду у російськомовній поезії О. Потапенка “Гуси-лебеди...” (м. Переяслав-Хмельницький). Україномовна інтимна лірика митця.	Урок-гендерне дослідження	Порівняти авторське змалювання екзистенції ліричної героїні з народними уявленнями про старих дів

\* Подано відповідно до літературного краєзнавства Київщини. Учитель сам обирає письменників та твори для аналізу.

## БЛОК 8. КРИТИЧНІ ПРАЦІ СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЦІВ У КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дата	№ п/п	Тема заняття	Вид заняття	Творчі завдання
	30.	С. Павличко “Фемінізм”.	Лекція з елементами бесіди	Законспектувати статтю. Визначити дискусійні моменти.
	31.	Т. Гундорова “Femina melancholica: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги	Урок вивчення критичного матеріалу	Проаналізувати один із розділів монографії.

		Кобилянської”.		
	32.	В. Агеєва “В осерді жіночого світу”.	Урок-діалог	Підтвердити чи спростувати слова дослідниці, спираючись на текст твору О. Забужко “Казка про калинову сопілку”.
	33.	Н. Зборовська “Фемінізм як сестровбивство”	Урок аналізу критичного матеріалу	Проаналізувати протилежні погляди на один твір
	34.	М. Наєнко “Модернізм: декларації, маніфести, реальність”.	Літературознавча дискусія	Аргументовано заперечити науковцю, висловлюючи власні погляди.
	35.	<b>Проведення круглого столу</b> Захист власних проектів учнями	Урок-творчий звіт	Захистити власний чи груповий проект, створений протягом року.

### ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА УЧНІВСЬКИХ ПРОЕКТІВ

(індивідуальних, групових):

1. Педагогічні погляди на гендерні особливості навчання у творах українських письменників.
2. Образ учителя – носія гендерної ідентичності у творах художньої літератури.
3. Фемінативи та маскулізми як лексеми у мовленні персонажів твору.
4. Жіночі архетипні образи як структурні одиниці поем Т. Шевченка.
5. Еволюція жіночих образів у повістях О. Кобилянської “Людина” і “Царівна”.

6. Побут як джерело гендерних трактувань у художньому світі письменників ХІХ століття.
7. Категорія моральності у підтексті драми І. Франка “Украдене щастя”.
8. Літературознавча критика як джерело гендерного вивчення художнього тексту.
9. Діалог статей як ілюстрація гендерної культури гуцулів у повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”.
10. Порівняльний аналіз соціальної ролі жінки як вираження ментальних поглядів двох народів у творі Лесі Українки “Бояриня”.
11. Кохання як чуттєвий ідеал людських стосунків у інтимній ліриці українських письменників.
12. Стосунки чоловіка та жінки як внутрішній діалог художнього тексту.
13. Автобіографічність драми “Одержима” Лесі Українки як вияв жіночої сили та чоловічої слабкості.
14. Філософські ідеї фемінізму та їхній вплив на становлення творчості О. Кобилянської та Лесі Українки.



## Додаток В

## В.1. Зразок тестового завдання констатувального зрізу

1. Фольклор – це
  - а) художній троп;
  - б) жанр епосу;
  - в) усна народна творчість.
2. Який з названих творів є козацьким літописом:
  - а) “Послання до єпископів”;
  - б) “Галицько-волинський літопис”;
  - в) “Літопис Самовидця”.
3. Драма – це літературний
  - а) процес;
  - б) рід;
  - в) напрям.
4. Український письменник і філософ, автор збірки “Саду божественних песней” – це
  - а) Григорій Сковорода;
  - б) Іван Вишенський;
  - в) Мелетій Смотрицький.
5. Назвіть імена героїнь твору І. Котляревського “Енеїда”:
  - а) Мелашка, Софія, Анна;
  - б) Юнона, Дідона, Сивіла;
  - в) Єлена, Ірина, Ксенія.
6. Які традиційні риси української дівчини мала Наталка, героїня п’єси І.Котляревського “Наталка Полтавка”:
  - а) добре співала, була вродлива, розумна, моторна;
  - б) знала латинь, уміла прясти;
  - в) часто закохувалась, любила відпочити.
7. Чому Терпелиха присилувала Наталку вийти заміж за Возного:
  - а) через те, що Петро зник;

- б) тому, що хотіла, щоб дочка була багатією і не знала лиха;
- в) щоб нашкодити Петрові, бо він був бідний.

8. Що стало причиною трагедії у творі “Маруся” Г. Квітки-

Основ’яненка:

- а) загибель головної героїні;
- б) смерть Василя;
- в) гріх Марусі перед батьками.

9. У якій послідовності зображено народні обряди у повісті “Маруся”

Г. Квітки-Основ’яненка:

- а) весілля, похорон, сватання;
- б) сватання, весілля, похорон;
- в) весілля, сватання, похорон.

10. До якого напрямку належить повість “Маруся” Г. Квітка-

Основ’яненка:

- а) реалізм;
- б) сентименталізм;
- в) романтизм.

11. У чому полягає різниця між авторським зображенням жінки у сентименталізмі та реалізмі:

- а) у сентименталізмі жінка більш пасивна, автор викликає жалість до її долі;
- б) реалізм висвітлює тільки модерну жінку;
- в) суттєвої різниці немає.

12. Із якого твору Т. Шевченка ці слова: “Реве та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива...”:

- а) “Тополя”;
- б) “Причинна”;
- в) “Катерина”.

13. До кого звертається Т. Шевченко на початку поеми “Катерина”:

- а) до москалів;

б) до чорнобрових дівчат;

в) до головної героїні.

14. Чому батьки вигнали Катерину з дому:

а) бо вона не виконала завдання, що дали їй батьки;

б) бо вона порушила наказ батьків – не закохуватися;

в) бо вона порушила народну мораль.

15. З якого твору Т. Шевченка слова “Гомоніла Україна,

Довго гомоніла,

Довго, довго кров степами

текла, червоніла...”:

а) “Іван Підкова”;

б) “До Основ’яненка”;

в) “Гайдамаки”.

16. У поезії “Не тополю високою...” Т. Шевченко висловлює словами:

“Ой мамо,

Страшно дівувати,

Увесь свій вік дівувати, ні з ким не кохатись”:

а) побоювання дівчини залишитися старою дівою;

б) хвилювання щодо неможливості кохати;

в) засудження самотності.

17. За жанром твір “Наймичка” Т. Шевченка є:

а) поезією;

б) епітафією;

в) поемою.

18. Кому присвятила свою повість “Інститутка” Марко Вовчок:

а) Т. Шевченку;

б) П. Кулішу;

в) Г. Квітці-Основ’яненку.

19. Хто виступає оповідачем у повісті “Інститутка” Марка Вовчка:

а) стара пані;

б) Устина, молода кріпачка;

б) молода пані.

20. Чому інститутка захотіла вийти заміж за лікаря, що був нерівний з нею за соціальним станом:

а) прагнула того, що заманеться їй;

б) не зважала на соціальну нерівність;

в) щиро його кохала.

21. Що переважає у внутрішньому світі інститутки:

а) кохання й самозречення;

б) жага до збагачення;

в) милосердя й порозуміння.

22. До якого літературного роду належить твір “Інститутка” Марка Вовчка:

а) лірики;

б) епосу;

в) драми.

23. Назвіть типовий (той, що часто зображується у художніх творах) образ української дівчини, жінки:

а) смілива, активна, розумна;

б) поступлива, пасивна (чекає коли чоловік перший виявить своє захоплення нею), працює в приміщенні (готує їсти, прибирає, доглядає за дітьми);

в) спокійна, завжди відстоює свої права.

24. Назвіть типовий образ чоловіка:

а) активний, працює на свіжому повітрі (на дворі, полі тощо), сам обирає наречену, відстоює свої права, фізично загартований;

б) доглядає за дітьми, вишиває, шие сорочки тощо;

в) сприймає усе, що відбувається пасивно, не може відстояти свою думку, слабкий.

## В.2. Зразок тестового завдання контрольного зрізу

(на основі творчості Л. Костенко)

1. Хто і про кого у праці “Геній в умовах заблокованої літератури” сказав: “Це постать в нашій літературі, безперечно, геніальна”:
  - а) Марко Вовчок про Т. Шевченка;
  - б) Ю. Шерех про М. Ореста;
  - в) Л. Костенко про Лесю Українку;
  - г) Леся Українка про М. Коцюбинського.
2. Які твори Л. Костенко порушують питання гендерних стосунків:
  - а) “Пастораль ХХ століття”;
  - б) “Не треба думати мізерно”;
  - в) “Маруся Чурай”;
  - г) “Ще назва є, а річки вже немає”.
3. До якого літературного роду належить твір Л. Костенко “Маруся Чурай”:
  - а) роман у віршах;
  - б) лірика;
  - в) епос;
  - г) ліро-епос.
4. Визначте, який з наведених уривків належить до твору Л.Костенко “Маруся Чурай”:
  - а) А я стояла... Що ж мені, кричати?..  
Які мені сказати їм слова?..  
Дівчаточка, дівчатонька, дівчата!  
Цю не співайте, я ж іще жива.
  - б) Гула земля. Сусідський плакав хлопчик.  
Хрестилась баба, і кінчався хліб.  
Двигтів ото вузесенький окопчик,  
Де дві сім’ї тулились кілька днів.
  - в) Настане день, обтяжений плодами.

Не страшно їм ні слави, ні хули.

Мої суцвіття, биті холодами,

Ви добру зав'язь все-таки дали.

г) І він спитав: – Чого ж ти не прийшла

у іншу пору, в час мого цвітіння?

А я сказала: – Ти мені один

о цій порі, об іншій і довіку.

5. У творі “Маруся Чурай” Л. Костенко порушується основна гендерна проблема:

а) взаємин свекрухи та невісток;

б) любовного трикутника;

в) соціальної нерівності;

г) нерозділеного кохання.

6. Ф.Ніцше сказав: “Тому наказують, хто не може підкорятися самому собі”. Кого з героїв твору “Маруся Чурай” найбільш характеризують ці слова?

а) Марусю;

б) Галю;

в) Грицька;

г) матері Грицька.

7. Про кого йдеться: “У неї – на двох глупоти, у нього – розум на двох”?

а) Галю і Грицька;

б) Марусю і Грицька;

в) Матір Грицька та головного героя;

г) Дружину та чоловіка.

8. Про що йде мова в уривку твору: “На неї можна нагримать, і можна її побити, Вона простить і приголубить, розсолу тобі внесе...”

а) ствердження чоловічої сили шляхом насилля над дружиною;

б) традиційні стосунки між чоловіком та дружиною на селі;

- в) залицяння хлопця до дівчини;
- г) стосунки Галі та Грицька.

9. Відомо, що українська дівчина мала дотримуватися традицій.

Про які з них йдеться в уривку з твору:

“Бо людські, сину, невістки і дочки  
Співали зроду, сину, і тепер:  
“Посіяла огірочки”  
Та “Натіпала конопель”...

- а) співати українські пісні;
- б) працювати співаючи;
- в) пісня мала ілюструвати коло занять жінки;
- г) співати, коли садиш городину.

10. Чому Л. Костенко стверджує:

Грицько ж, він міряв не тією міркою.  
В житті шукав дорогу не пряму.  
Він народився під тією зіркою,  
Що щось в душі двоїлося йому...

- а) Грицько був розбещений, тому не знав, що хоче;
- б) у свідомості героя відбувала боротьба між потребою кохати та потребою мати традиційну дружину, яка буде йому рівнею за соціальним походженням;
- в) Грицько хотів кохати одразу обох дівчат, йому подобалася його популярність.
- г) головний герой не хотів засмутити матір, тому обрав ту наречену, яка подобалася більше матері, ніж йому.

11. Яким постає перед читачем Грицько?

- а) фемінним;
- б) маскулініним;
- в) андрогінним;
- г) традиційним.

12. Яку рису характеру мала Маруся, що ілюструється рядком з твору: “В тій Марусі, що не слово – насторч”?

- а) поступливість;
- б) зарозумілість;
- в) агресивність;
- г) самостійність думок та суджень.

13. Чому головний герой твору висловлює свої почуття словами:

Мені, мабуть, довіку буде снитися,

Як я стою, не піднімаю віч.

А ті свати лопочуть про куницю,

А та дурепа (Галя. – Уточнення наше. – Л. М.) колупає піч!

а) тому що він не кохає Галю, але хоче підвищити власний соціальний статус;

б) тому що він повторює долю свого батька;

в) не розуміє обряду сватання;

г) не хоче одружуватися з Галею.

14. Чому Грицько при сватанні не підіймав очей?

а) очі – то дзеркало душі, боявся видати справжні почуття;

б) очі видали б його кохання до Галі;

в) йому було соромно за свій вчинок;

г) при обряді сватання молодий має соромитися.

15. Порівняйте образ Грицька з “Марусі Чурай” Л. Костенко та “В неділю рано зілля копала” О. Кобилянської. Яка між ними гендерна різниця? Оберіть правильні твердження.

а) у творі О. Кобилянської він гине, бо його труїть Тетяна, а у романі Л. Костенко він отруюється сам, отже, робить власний життєвий вибір.

б) у творі О. Кобилянської він любить обох однаково, а у романі Л. Костенко лише Марусю.

в) у творі О. Кобилянської він багатий, сильний, розумний, а у романі Л. Костенко – бідний, не має власної думки, підкоряється матері.



г) у творі О. Кобилянської подвійність у почуттях героя була зумовлена традиціями на селі: якщо парубок зустрічався з дівчиною, він не повинен знеславити її, одружившись на іншій. Гриць внутрішньо бажає бути з Тетяною, бо відчуває генетичну спорідненість: вир почуттів є ознакою обох душ. Настка передусім є символом традиційної родини. Гриць розуміє, що залишаючись з нею, він прокладає шлях у спокійне сімейне життя, де жінка його чекатиме, виховуватиме дітей. Головний герой потребує одночасно і сплеску емоцій, і родинного затишку. Він не готовий зробити вибір, тож залишає це дівчатам, а у романі Л. Костенко він робить власний життєвий вибір.

16. Чи можна ототожнити образ Марусі з твору з образом письменниці? Які риси гендерної ідентичності є спільними?

17. Назвіть риси гендерної ідентичності Марусі та Галі. Визначте приналежність до образів української літератури за ступенем їхньої традиційності.

18. Назвіть гендерні проблеми, порушені у творі Л. Костенко.

19. Які етнопедагогічні засади діалогічно зумовлюють розвиток сюжету твору? Конкретизуйте кожне з положень.

а) традиції виховання в родині дітей.

б) традиції стосунків між хлопцем та дівчиною.

в) традиції стосунків між чоловіком та дружиною у шлюбі.

20. Про яку традиційну рису взаємин хлопців та дівчат ідеться в уривку:

“але Маруся так його чекала,

такі літа одна перебула!

Нікому ні руки не шлюбувала,

ані на кого й оком не вела”

а) вірність;

б) повага;

в) взаєморозуміння;

г) цнотливість.

21. Поясніть твердження: “Нерівня душ – це гірше, ніж майна!”

22. Які цінності переважають у розумінні людських стосунків матір’ю Грицька:

“Я мала, люди, сина не розпусника:

Він шанував і хату, і город”

а) матеріальні: краще мати господарство, ніж жити у бідності з коханою людиною;

б) духовні: дитину не варто виховувати розпусником, слід дбати про його господарські вміння;

в) духовні: шана до праці, що стає надбанням справжнього господаря;

г) матеріальні: кохання є розпусним, якщо не підкріплено соціальним статусом.

23. Кому з героїв твору належать слова:

“Як не полюбиш, в мене вистачає  
на двох любові. Яюсь проживем...”

а) Миколі Іскрі;

б) Івану Свічці;

в) Івану Іскрі;

г) Грицьку.

24. Чому образ Марусі ідентифікується з поняттям духовності? Поясніть слова:

“Ця дівчина не просто так. Маруся.

Це – голос наш. Це – пісня. Це – душа”.

## Додаток Г

**Конспекти уроків української літератури: гендерний аспект**

9 клас

Тема: **Гендерний літературознавчий аналіз мовного рівня поеми****І. Котляревського “Енеїда”**

**Мета:** поглибити знання учнів про традиційні риси гендерної ідентичності чоловіка та жінки на основі поеми І. Котляревського “Енеїда”; навчити визначати, наскільки гендерні стереотипи відображені у мовленні автора та персонажів; виховувати культуру мовлення.

**Тип уроку:** урок-лінгвістичне дослідження.

**Обладнання:** текст твору, дошка.

Хід уроку.

Гендер справедливо вважається міждисциплінарною інтригою пізнання. Проблема фемінності-маскулінності як складова культури привертає увагу філософів, психологів, соціологів, літературознавців.

Л. Ставицька

**1. Слово вчителя.** Мова і мовлення людини часто містять слова чи словосполучення, в яких закладено гендерний зміст. Власне репліки персонажа стають основою для його характеристики: з якого соціального стану герой, яку має освіту, його світоглядні позиції тощо. В українській мові прийнято всі іменники поділяти на чотири роди: жіночий, чоловічий, середній та спільний. Науковці [26, 156] іменники спільного роду поділяють на певні групи, беручи до уваги гендерну структурну характеристику мови:

1. “маскулізми” – мають форму чоловічого роду, проте позначають осіб обох статей. Лексичне значення цих слів становить назви:

- Офіційних, адміністративних, посадових осіб. Наприклад, “президент”, “директор”, “посол” тощо.

- Назви офіційних учених ступенів і звань: “доцент”, “доктор” тощо.
- Назви осіб за військовими спеціальностями: “генерал”, “полковник” тощо.
- Назви соціально-оцінних характеристик: “лауреат”, “депутат” тощо.

2. “фемінативи” – це іменники спільного роду, які позначають осіб чоловічої і жіночої статі, але граматично марковані значенням жіночого роду. Наприклад, “просторіка”, “нероба”, “сирота”, “ненажера”, “трудяга” тощо.

## 2. Бесіда з учнями.

– Висловіть, будь ласка, гіпотезу про те, чому саме маскулізми пов’язані з високим соціальним становищем у суспільстві\*?

– Чи пов’язано це з історичним контекстом та народними традиційними уявленнями про ролі чоловіка та жінки?

\* *Додаткова інформація.* За статистичними даними соціального опитування [114, 59] жінкам відводять такі сфери діяльності: родинно-побутова, дошкільне виховання, освітянська, медична. У той час, як чоловічими вважають наступні сфери діяльності: наукову сферу, політику, державне управління тощо.

**3. Пояснити думку науковця:** “Якщо картина світу є відображенням довколишнього світу в голові людини, то мовна картина світу (світ у дзеркалі мови) – це зафіксована в мовних знаках і виявлена у формах мовної діяльності (текстах, дискурсах) мовна свідомість, а гендерні ознаки мовної картини світу – це сутнісні вияви пізнання світу крізь призму чоловічої і жіночої свідомості, які відображають особливості номінативної комунікативної діяльності чоловіків і жінок, визначувані статтю особливості мовної діяльності й мовної поведінки [114, 59]”.

## 4. Лінгвістичне дослідження художнього тексту.

*Для лінгвістичного дослідження художнього тексту пропонуємо використати асоціацію (зв’язок [174, 47] між певними об’єктами або явищами, заснований на особистому, суб’єктивному досвіді).*

Дослідимо гендерний аспект мовного простору бурлескно-травестійної поеми І. Котляревського “Енеїда”.

<i>Ім'я героя</i>	<i>Маскулізми</i>	<i>Фемінативи</i>	<i>Асоціації</i>
1. Еней	“козак”, “суціга”, “паливода”, “горлоріз”, “як на аркані жеребець”, “мутив, як на селі москаль”, “троянський мартопляс”, “заліг, мов пес”, “прескурвий, вражий сину”, “і тільки слава, що в штанях”		“моторний” – активний; “проворний” – рішучий;
2. Юнона		“суча дочка”, “квочка”, “мчалась, як оса”, “хитра”	“все її гнівив” – здатна до підлості,
3. Венера		“не послідня шльоха”, “плюгава”, “невірна”,	“проворна” – розумна;
4. Дідона		“трудяща”, “дуже працювита”, “сановита”	“весела” – має почуття гумору, “точила всякії баляси” – безперестанку говорила,

			“запінилась, осатаніла” – розсердилась, “кричала, плакала, ревла” – розпач
--	--	--	---

**5. Висновки.** Учні роблять самостійні висновки щодо мовної гендерної характеристики автором героїв поеми.

### 6. Зіставлення отриманих даних з лінгвістичним дослідженням.

Л. Ставицька у процесі опитування стосовно гендерних асоціативних рядів визначила, що “мати – продовжувачка і берегиня роду, жінка з дитиною, символ життя і вічності. Саме вона групує <...> значну кількість перехідних слів, семантика яких вказує на спрямовану позитивну дію: *дає (життя), дарувати (ласку), переживати, розуміти, поважати, підтримувати, піклуватися, годувати, доглядати, опікуватися*. <...> Батько – *голова сім’ї, хазяїн і гарний господар*, який мислиться в асоціативному зв’язку з матір’ю, дружиною і сином. <...> Він – носій таких ознак, які традиційно атрибууються чоловікові – *сміливий, сильний*, з точки зору жінок – *гарний* [174, 49]”.

Запитання до учнів:

– Чи відповідає літературний образ Венери, матері Енея, традиційним асоціаціям? Доведіть свою думку.

– Яким постає перед нам Анхіз, батько Енея? Які особистісні риси його характеру яскраво висвітлені в тексті поеми?

#### 1. Домашнє завдання.

2. Визначити: чи присутні гендерні стереотипи у самому творі? Відповідь аргументувати. 2. Провести опитування 10 респондентів на визначення асоціативного ряду до понять “дівчина” і “хлопець”.

Тема: Ставлення до жінки-матері на селі у поемах Т. Шевченка

**“Катерина” та “Наймичка”**

**Мета:** познайомити учнів з жіночими образами ліро-епічних творів Т.Шевченка, визначити особливості внутрішніх конфліктів поем; розвивати вміння інтерпретувати художні тексти у гендерному аспекті, визначати особливості кожного з них; виховувати шанобливе ставлення до жінки-матері.

**Тип уроку:** урок-гендерне дослідження.

**Обладнання:** репродукції картин Т. Шевченка “Катерина”, Л.Жемчужникова “Покинута”, тексти творів, кольорові таблички для реалізації кооперативного навчання.

Хід уроку.

Шевченко не тільки збагнув і “розказав”,

а й сам *прожив* <...> *родовий проклін*

*українського мужчини* під імперією.

Зрозуміло, що його символічною

парою мала бути покрітка... [65, 132]

О. Забужко

**1. Слово вчителя.**

Ліро-епічні твори Т. Шевченка “Катерина” і “Наймичка” розкривають перед читачами особливий простір українського села з його віковічними образами жінок та чоловіків. Проте особливим образом є воно саме – село з його звичаями, традиціями, неписаними законами моралі. Часто протиставленням йому є людина, яка їх порушує та переходить на сторону гріха. Розглянемо художній діалог “жінки” та “села”, визначимо, які шляхи пропонує Т. Шевченко героїням з метою спокутування гріха, осмислимо образ села ХІХ століття.

**2. “Ажурна пилка”.** Скористаємося інтерактивною технологією навчання “ажурна пилка”. Поділимо учнівський колектив на 3 групи. Розподілимо завдання таким чином:

- |         |  |
|---------|--|
| 1 група | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначити значення терміна “гріх”.</li> <li>2. Виписати з Біблії основні гріхи відповідно до Заповідей.</li> <li>3. Охарактеризувати гріхи героїнь поем Т. Шевченка. Пояснити їх на основі Біблійного тлумачення.</li> </ol> |
| 2 група | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повторити тлумачення понять “маскулінність” та “фемінність”.</li> <li>2. Визначити, які гендерні риси властиві Катерині та Ганні.</li> <li>3. Аргументувати власні думки цитатами з творів.</li> </ol>                       |
| 3 група | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повторити зміст поняття “народна педагогіка”.</li> <li>2. Визначити, які моральні проблеми пов’язують народну педагогіку та тексти поем.</li> <li>3. Аргументувати власні думки цитатами.</li> </ol>                         |

На початок уроку учні вже мають опорні конспекти з тих питань, які розглядалися. *Як організувати роботу?* Скористаємося рекомендаціями методистів [72, 5–6].

- Підготуйте таблички з кольоровими позначками, щоб учні змогли визначити завдання для своєї групи. Кожен учень входить у дві групи — “домашню” й “експертну”. У кожній “домашній” групі учні мають позначки різних кольорів, а в кожній “експертній” – однакові.

- Розпишіть учнів за “домашніми” групами від 3 до 5 осіб. Дайте “домашнім” групам індивідуальну порцію інформації для засвоєння.

- Після завершення роботи “домашніх” груп запропонуйте учням розійтися по своїх “кольорових” групах, де вони стануть експертами з окремої теми. В кожній групі має бути представник із кожної “домашньої” групи.

- Кожна експертна група має вислухати всіх представників “домашніх” груп і проаналізувати матеріал загалом, здійснити його експертну оцінку за визначений час.



• Після завершення роботи запропонуйте учням повернутися “додому”. Кожен учень має поділитися інформацією, отриманою в експертній групі, з членами своєї “домашньої” групи, де остаточно узагальнюють та корегують всю інформацію.

На проведення інтерактивної вправи пропонуємо відвести 15 хвилин уроку.

#### **4. Колективне обговорення отриманої інформації.**

#### **5. Виступи членів кожної групи. Узагальнення думок.**

Пропонуємо учням визначити асоціативний ряд до образу жінки за творчістю Т. Шевченка.

#### **5.1. Складання сенкану.**

*Іменник*

*Два прикметники*

*Словосполучення*

*Дія*

*Ідея*

Наймичка  
Щира, довірлива  
Материнська любов  
Дбає про власного сина  
Любов жертвна переможе підступну пристрасть

#### **6. Порівняльний аналіз художнього твору з твором мистецтва.**

Учитель демонструє репродукції картин Т. Шевченка “Катерина”, Л. Жемчужникова “Покинута”. Пропонує проаналізувати кожен з них та визначити, яка найбільш детально розкриває особливості поеми.

*Відповіді учнів*

#### **7. Домашнє завдання.**

1. Скласти сенкан до поеми “Катерина”. 2. Написати твір-опис однієї з картин (Т. Шевченка “Катерина”, Л. Жемчужникова “Покинута”) на вибір.

10 клас

**Тема: Модерні та традиційні образи у драмі-феєрії “Лісова пісня” Лесі Українки.**

**Мета:** закріпити теоретичні знання учнів з питань інтерпретації драматичного твору; розвивати навички гендерного аналізу; виховувати любов до художнього мистецтва.

**Тип уроку:** урок-психологічне дослідження.

**Обладнання:** мультимедійна дошка, портрет Лесі Українки, магнітофон, касета із записом музичного твору П. Чайковського “Вальс квітів”.

Хід уроку.

1. Звучить “Вальс квітів” П. Чайковського. До дошки виходить дівчина і говорить:

“Її музику було надзвичайно приємно слухати, далеко приємніше, ніж багато блискучих техніків-віртуозів... Грала частіше вечорами, – без світла, в темряві, коли не дуже хто слухав, – свої імпровізації... Власне імпровізації, а не зафіксовані композиції, бо кожен раз це було щось інше. Це була наче не музика, а розмова...”

2. Слово вчителя. Так згадує свою сестру Ольга Косач, адже Лесина гра перетворювалася на танок мелодії та душі. Вона, мов мавка, притягувала до себе людей, бо коли людина талановита, то талановита в усьому.

Так, весна завжди несе красу та кохання. Власне, ранньою весною зустрічаються наші герої Лукаш та Мавка. Ось вони, поруч, чуєте ... звучить лісова пісня.

*/Мелодія робиться голоснішою і затихає/*

В українському фольклорі мавки – недобрі звабниці, які здебільшого шукають собі в жертву молодого хлопця чи чоловіка, щоб, заманивши козака, залоскотати його на смерть. Мавка ж зваблена Лукашем сама. Вона захоується у спів його сопілки. У “Лісовій пісні” важливим моментом є розмежування природи й соціуму на два світи: міфологічний і конкретно-історичний. Мавка є представницею першого, а Лукаш – другого. І навесні ці світи об’єднуються.

**3. Психологічний аналіз літературних образів.** Пропонуємо їх узагальнити письмово у вигляді таблиці. Досліджуємо образи представниць двох світів: Мавки й Килини.

“Новітня жінка” – Мавка	Традиційний тип жінки – Килина
<p>Відверта у своєму коханні, сама запитує про почуття</p> <p>“Чи гарна ж я тобі? [101, 377]”</p>	<p>Прихованість жіночих почуттів, вибирає хлопець</p> <p>“Не випадає за парубком так дівці уганяти [101, 408]”.</p>
<p>Вияв любові – це єдність двох сердець</p> <p>“Ні, ти сам для мене світ, миліший, кращий, ніж той, що досі знала я, а й той покращав відколи ми поєднались [101, 396]”.</p>	<p>Вияв почуття переростає в обов’язок (шлюб)</p> <p>“Їм невістки треба, бо <u>треба помочі</u>, – вони старі [101, 412]”.</p>
<p>Не вимагає шлюбу</p> <p>“Я пасток (тобто того, що веде до одруження – пояснення наше. – Л. М.) на тебе не наставляла.</p> <p>Ти прийшов по волі [101, 423]”.</p>	<p>Хоче вийти заміж за Лукаша, бо “вдовиці – хоч надвоє розірвися!.. [101, 418]”.</p>

*З’ясовуємо, що перетворює витончену й мистецьку душу на підневільну й черству:*

Мати: “А чи не годі вже того грання?

Все грай да грай, а ти, робото стій? [101, 406]”

“Потрібні сі квітки! Таж я не маю

у себе в хаті дівки на виданню... [101, 407]”

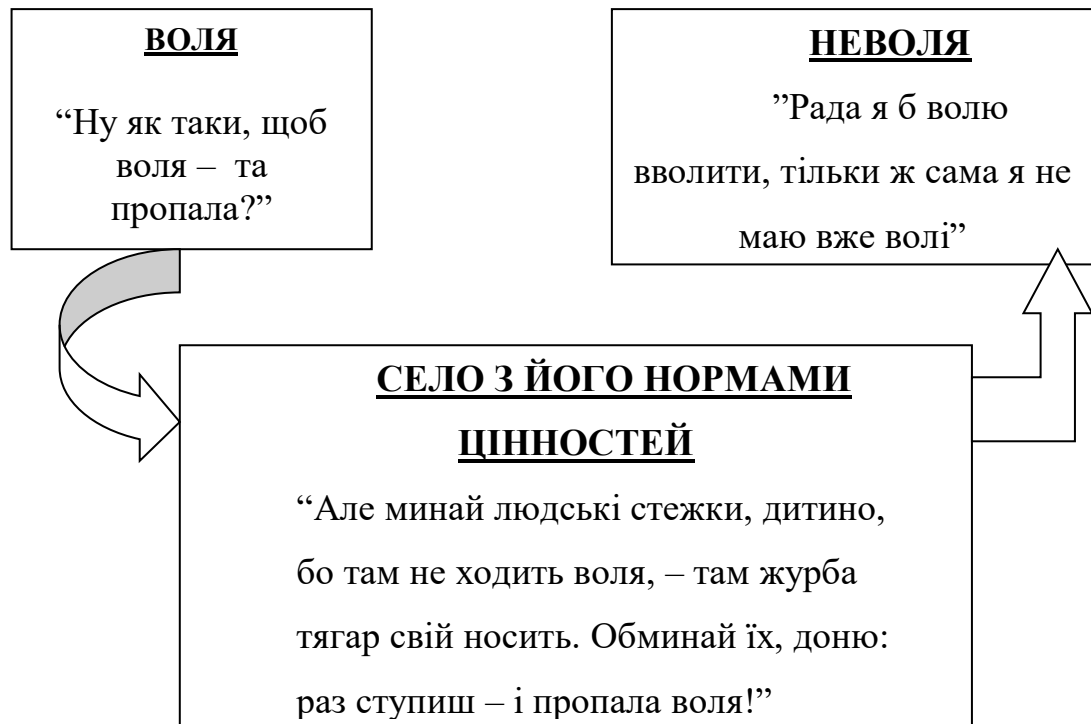
“І що це за манаття на тобі?

Воно ж і не вигідне при роботі [101, 408]”.

Дядько Лев: “- Де ж є відьма в лісі?

Відьми живуть по селах...[101, 409]”

### 1. Узагальнення роздумів та відповідей учнів.



### 5. Бесіда з учнями:

- Що руйнує в душі людини прекрасне?
- Чому Мавка стає олюдненою? Доведіть. Що забрало її волю?
- Як Ви думаєте, чому щоденна робота призвела до злиденного життя?

### 6. Підсумок уроку.

#### 6.1. Проблемне запитання:

У Лесі Українки є три вираження трагізму буття:

- ✓ трагедія ситуації (неволя, конфлікт, занепад);
- ✓ трагедія стану героя (хвороба, упослідження, смерть);
- ✓ трагедія екзистенції (неможливість поєднати ідеал з дійсністю, необхідність відмовитися від власної самототожності, дружби чи кохання, що видається фатальним). Як Ви вважаєте, які трагічні сторони буття притаманні героям “Лісової пісні”?

#### Бесіда з учнями:

- Чому Лукаш відмовляється від ідеальної жінки заради звичайної?
- Як ми сприймаємо закінчення драми: оптимістично чи песимістично?

- Чи варто все життя присвячувати роботі, яка перетворює особистість на фанатика?

### **7. Домашнє завдання.**

1. Побудувати письмово схему градації образу Лукаша, використовуючи цитати з твору. 2. Визначити, наскільки модерним є образ Лукаша, назвати риси його ідентичності.

11 клас

### **Тема: Біографічні відомості з життя В. Симоненка.**

**Мета:** познайомити учнів з унікальною постаттю української літератури В.Симоненком; розвивати навички аналізу біографічних даних; виховувати повагу до письменника та його особистого життя.

**Тип уроку:** урок-біографічний екскурс.

**Обладнання:** мультимедійний проектор та дошка; портрет В.Симоненка; твори автора у музичному виконанні.

Хід уроку.

*Святково прикрашений клас. Звучить музика, зокрема пісня “Лебеді материнства”.*

Не потрібно нехтувати фактами особистого життя письменника: вони надають викладу задушевності, теплоти, допомагають відчутти в письменникові людину, якій все людське не чуже, викликають особливий інтерес і симпатію до нього [12, 21–22]...

О. Бандура

### **1. Слово вчителя.**

Василь Симоненко – особливий поет, тонкий лірик. Не випадково вірш “Лебеді материнства”, який ви щойно почули, присвячений жінці. Як трапилося, що у такого маскулінного чоловіка стільки чуття жіночої психології?

- Чи погоджуєтеся ви з думкою О. Бандури? Чи відчують, на вашу думку, письменники одні й ті ж почуття, що звичайні люди?
- Що нам може розповісти біографія митця?
- Наскільки факти біографії впливають на художній зміст творів?
- Що чи хто виховує повагу до жінки в чоловіка і навпаки? Аргументуйте свою думку.
- Для чого нам слід знати біографію письменника? Як це впливає на розуміння нами його творів?

**2. Визначення факторів формування гендерної ідентичності письменника.** Проведемо у формі схеми-конструктора, яку складають учні і оформлює вчитель на дошці. Пропонуємо використати прийом “мозкового штурму”.



### 3. Знайомство з біографією В. Симоненка.

Василь Симоненко... Що ж це за постать в історії літератури? Чому йому судилося спалахнути і згоріти, проживши всього 28 років?

Зверніть увагу на портрет, яким ви уявляєте Василя Симоненка?

Василь Андрійович Симоненко народився 8 січня 1935 року в селянській сім'ї в с. Біївцах Лубенського району Полтавської області. Виховувався без батька, однією лише матір'ю, Ганною Федорівною, і дідом по материній лінії. Пізніше Василь свої дитячі переживання відобразив у своїй поезії:

В мене була лиш мати  
Та був іще сивий дід,  
Нікому не мовив “тату”  
І вірив, що так і слід.

Лише коли Симоненко отримав визнання як журналіст і поет, батько приїхав до нього. Проте, дозволивши переночувати, на наступний ранок Василь відчинив перед ним двері зі словами: “Ти дуже запізнився, тато [236]”.

- Зразки яких гендерних ролей міг засвоїти Василь?
- Чи впустив він свого батька у серце, впустивши переночувати? Чому? Що йому заважало?
- Цей учинок свідчить про нього, як про жорстоку людину?

Про стосунки з дружиною ми дізнаємося з епістолярної спадщини В. Симоненка: “А Василь Симоненко писав жартівливі листи своїй дружині Люсі у Ворзель: “Здоров будь, мій Люсьєн, землі орган могутий! Вражений ентузіазмом та енергією, з якими ти пишеш листи і тратиш гроші. Для підтримки святкового настрою сьогодні посилаю тобі 20 крб. 44 копійки. Дрібноту використай на пиво. Тобі треба набрати хоч з півпуда жиру. Я поправився на 1472 кг. Всі штани тріщать по швах. Мабуть, доведеться ходити у спідниці.

Мати з Олесем збираються поїхати у село на тиждень... Залишуся зовсім один. Коли є бажання, то плюнь на свій Ворзель і чухрай додому. Будемо удвох варити кашу, смажити картоплю і дудлити чай. Здається, усьо. Набирайся сил, малеча. Передаю кошик поцілунків. Твій Васисуалій де Сімон”. А ось іще лист: “Хіба у Ворзелі мало хвацьких парубків, що ти нудьгуєш і читаєш ідіотські детективи? Сеньйоро! Ми втратили 14 крб. за

путівку не для того, щоб ти повернулася з Ворзеля черницею або баптисткою. Дерзай, дєтка, розбивай парубоцькі серця направо й наліво. Розколуй їх, мов горіхи. Лушпиння тільки не привозь додому [232]”.

- Про які риси характеру письменника свідчить листування?
- Які, на Вашу думку, були стосунки у них з дружиною?
- Чи поважав її В. Симоненко? Звідки це стає зрозумілим.

Літературознавців цікавлять інтимні мотиви лірики В. Симоненка як найвдаліші літературні сторінки. Знаходимо роздуми молодих дослідників: “Інтимна лірика – особлива сторінка творчості Василя Симоненка. Вразливість його натури, щедрість і чистота почуттів тут виявилися настільки сильно, що найбуденнішими словами поетові вдалося виразити найсокровенніше, відкрити глибини майже непояснюваного. До юного поета прийшла весна кохання з вітрами мрій, ніжним квітучим спалахом. І те п’янке, незбагнено солодке почуття переливається в чарівну поезію:

Вітер пісню співа стоголосо,  
Але раптом в екстазі німім  
Зупинивсь біля тебе і млосно  
Зазіхав у волоссі твоїм.

А яким щирим, і по-лицарськи благородним постав поет у своєму вірші “Моя вина”, де йдеться про рідкісну нині рису юнака, як шляхетність, уміння поступитися, взяти на себе відповідальність за любов і щастя, за помилки обох. Він мав мужність сказати коханій: “Пробач... моя вина”.

Симоненка треба читати серцем, щоб відчути чистоту, щирість, благородство, мудрість його поезії. Василь умів любити так щиро, так ніжно, так самозречено, як, мабуть, ніхто на землі. Умів він і ненавидіти підлість, сваволлю, лицемірство! По-лицарськи боровся з “чорною кривою”. У сонеті “Я” молодий поет чітко сформулював своє поетичне кредо:

Не знаю, ким – дияволом чи богом –  
Дано мені покликання сумне:  
Любити все прекрасне і земне



І говорити правду всім бульдогам.

Син Олексик був найбільшою любов'ю останніх років життя Симоненка. З його народженням з'являються у поета найлагідніші, жартівливі, мудрі казки [237]”.

#### 4. Підсумки уроку.

– Чому письменник намагається приділити своєму синові увагу, написавши для нього казки? Про яку рису ідентичності свідчить турбота про дитину? Чим це спричинене?

– Василь Симоненко крізь своє коротке життя проніс любов до жінок: матері і дружини. Як це позначилося на його творчості?

– Які фактори формування “Я-ідентичності” вплинули на становлення гендерного типу письменника?

#### 5. Повідомлення домашнього завдання.

1. Визначити, яким був тип ідентичності автора: маскулінним, фемінним чи андрогінним? Думку аргументувати. 2. Написати лист письменникові.

### Тема: Роман у віршах “Маруся Чурай” Ліни Костенко як джерело гендерного аналізу.

**Мета:** познайомити учнів з історією створення роману у віршах Ліни Костенко “Маруся Чурай”; розвивати навички виокремлювати гендерну проблематику твору; виховувати культуру мислення.

**Тип уроку:** урок-філософське дослідження.

**Обладнання:** текст твору, дошка.

Хід уроку.

#### 1. Слово вчителя.

Працюючи над твором “Маруся Чурай”, Л. Костенко використала ті скупі історичні, а по суті, напівлегендарні відомості про співачку-поетесу з Полтави Марусю Чурай, що з плином часу дійшли до нас. Образ Марусі Чурай, її пісні надихали багатьох митців і до Л. Костенко: О. Шаховецького, Л. Боровиковського, С. Руданського, В. Самійленка. О. Кобилянська поклала

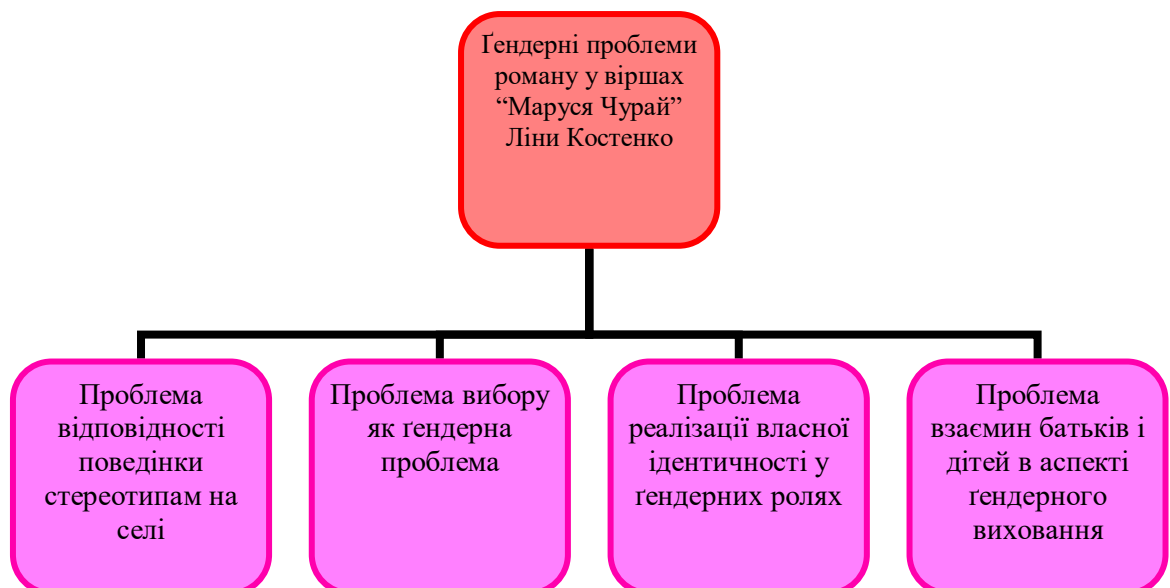
сюжет Марусиної пісні “Ой, не ходи. Грицю...” в основу своєї повісті “У неділю рано зілля копала”, а М. Старицький — в основу п’єси.

Роман у віршах “Маруся Чурай” — це художня трансформація відомого сюжету про нещасливе кохання дівчини до хлопця, якого вона отруїла за те, що той, зрадивши їхнє кохання, пішов до іншої. Роман Л. Костенко невичерпний своїм змістом, багатством поетичних тем, філософсько-моральних колізій, загальнолюдською та національною проблематикою. Серед тем, що звучать у романі “Маруся Чурай”, насамперед варто вирізнити тему нелегкої, але й високої водночас, місії митця та його слова в житті й долі українського народу. Якби Ліна Костенко писала лише про трагічне кохання дівчини та її зраду, то роман закінчився б разом із розділом “Страта”. Але таке могло бути в тому разі, коли героїня була б людиною звичайною або ж, принаймні, не мала іскри рідкісного поетичного хисту. Маруся Чурай цілком могла б сказати про себе словами одного з ліричних віршів Л. Костенко: “Я тільки інструмент, в якому плачуть сні мого народу”.

– Дайте визначення поняттю роман у віршах. Назвіть особливості цього жанру.

Розглянемо цей твір, адже він містить значне джерело для гендерного аналізу.

**2. Визначення гендерної проблематики художнього тексту проведемо у формі складання схеми.**



## 2. Робота над змістом твору.

– Як Ви розумієте слова відомого філософа Ф. Ніцше: “Щоб бачити все, потрібно навчитися не дивитися на себе [133, 116]”?

– Хто з героїв твору “Маруся Чурай” дивився лише на себе, а хто бачив не тільки себе?

– Ф. Ніцше сказав: “Тому наказують, хто не може підкорятися самому собі [133, 101]”. Якого героя якнайбільше характеризують ці слова? Аргументуйте свою думку.

– Поясніть слова Ф. Ніцше: “Глибоку повагу одного до іншого я називаю шлюбом [133, 61]”. Чи був би таким у цьому розумінні шлюб між Галею та Грицьком?

– Чому Грицько вирішує отруїтись?

– Якби Маруся залишилася з ним після його зради, чи були б вони, на вашу думку, щасливі?

– Чому Маруся проганяє Грицька до Галі, адже він пояснив причину своєї зради?

## 3. Визначення філософської основи у розумінні кохання героями твору.

Незвичайність любовного сюжету (здавалося б, досі традиційного, добре відомого в українській літературі) починається з незвичайності самої Марусі Чурай. В її глибокій та щирій натурі живе дуже сильне максималістське начало: “Все – або нічого”. Грицева мати каже про її серце, що воно “горде і трудне”. Трудне – бо не визнає компромісів, відкидає напівпочуття, мучиться самотою, вимагаючи справжності й повноти в усьому. І насамперед у коханні. Марусина любов зустрілася з роздвоєною, розчахнутою душею Гриця Бобренка. Так з’являється в романі Л. Костенко драма “нерівні душ” – поетично-максималістської та буденно-прозаїчної, в якій зникають, гинуть зачатки чогось високого й справжнього, того, що змушувало Марусю думати про козака Гриця Бобренка як про лицаря [234].

Оберемо за основу слова (записані на дошці) Ф. Ніцше: “Любов – це факел, що повинен світити нам на вищих шляхах [133, 43]”. Учні трактують своє розуміння вислову філософа й пояснюють, що на їхній погляд є кохання.

- Любов у розумінні Марусі: вірність

“але Маруся так його чекала,

такі літа одна перебула!

Нікому ні руки не шлюбувала,

ані на кого й оком не вела [90, 15]”.

вищість у почутті

“Моя любов чолом сягала неба,

а Гриць ходив ногами по землі [90, 15]”.

рівність душ

“Нерівня душ – це гірше, ніж майна! [90, 47]”.

тілесна єдність

“А я вже, Грицю, їден дух з тобою,

хай ми вже й тілом будемо одне... [90, 48]”.

- Любов у розумінні Грицька: багатство вище за почуття

“Я мала, люди, сина не розпусника:

Він шанував і хату, і город [90, 11]”.

- Любов у розумінні Івана Іскри: жертвність в ім'я коханої людини

“Як не полюбиш, в мене вистачає

на двох любові. Якось проживем... [90, 126]”.

**4. Підсумки уроку** проведемо у формі усного твору на тему: “Моя філософія кохання”.

### **5. Повідомлення домашнього завдання.**

1. Дати відповідь на запитання: чия з героїв філософія кохання наближена до філософії Ф. Ніцше? 2. Визначте для себе ідеал коханої людини. Опишіть його.

**Тема: Гендерний аналіз поезій “Празької поетичної школи”.**

**Мета:** поглибити знання учнів з аналізу ліричного твору; дослідити гендерні аспекти поезій “Празької поетичної школи”, зокрема О.Теліги “Мужчинам”, “Чоловікові”; О. Лятуринської “Він украдьки”; Є.Маланюка “Діва-Обида”; розвивати навички гендерного аналізу; виховувати любов до лірики.

**Тип уроку:** урок-розповідь.

**Обладнання:** тексти поезій, мультимедійна дошка для ілюстрації схем.

Хід уроку.

**1. Розповідь учителя.**

Ми з вами вивчили особливості гендерного аналізу епічного твору. Розглянемо, чим відрізняється він від ліричного тексту.

Крім того, літературознавці визначають основні мотиви лірики. Вони класифікують віршовані твори на основі проблем, порушених у них, образів та художніх тем.

Назвемо їх:

**2. Запитання до учнів:**

- Дайте визначення поняттю “лірика”.
- Які з видів лірики наближені до гендерної інтерпретації? Чому?  
(*Інтимна та філософська*)

**3. Актуалізація опорних знань.**

Згадуємо план аналізу ліричного твору.

1. Історія написання (якщо відома), історична основа твору. Дивимося на рік видання літературного твору: чи вільне художнє полотно від гендерних стереотипів доби?

2. Розглянемо особистість автора як індивідуальність з певними гендерними ознаками: у своїх почуттях сприймає дійсність пасивно чи активно, бореться за свою долю чи пливе “за течією”? Як сприймає себе та довкілля?

3. Які образи домінують у поезії: чоловічі чи жіночі?

4. Які мотиви переважають: чуттєві, емоційні чи нейтральні?

5. Виразальні засоби твору (тропи, стилістичні фігури, засоби звукопису та лексичні засоби).

6. Особливості віршування (строфіка, метрика, фоніка). Учні досліджують, яку риму використовує автор (жіночу, чоловічу, дактилічну чи гіпердактилічну; граматичну чи неграматичну), яка строфічна будова вірша, тип римування, розмір переважають у творчості письменника тощо.

#### 4. Гендерний аналіз лірики поетів “Празької поетичної школи” [156, 256].

! “Празька поетична школа” об’єднала у 1945–1947 рр. самобутніх поетів, а саме: Ю. Клена, Ю. Дарагана, Є. Маланюка, Л. Мосендза, О. Ольжича, Н. Лівіцьку-Холодну, Ю. Липу, О. Стефановича, О.Лятуринську, Г. Мазуренко, О. Телігу та ін. Вони зображували історичне минуле, звертали увагу на релігійну проблематику, використовували християнські мотиви та символи. Поезія насичена рисами неокласицизму.

Аналіз вірша Є. Маланюка “Діва-Обида” [156, 59–61]. Його прочитання.

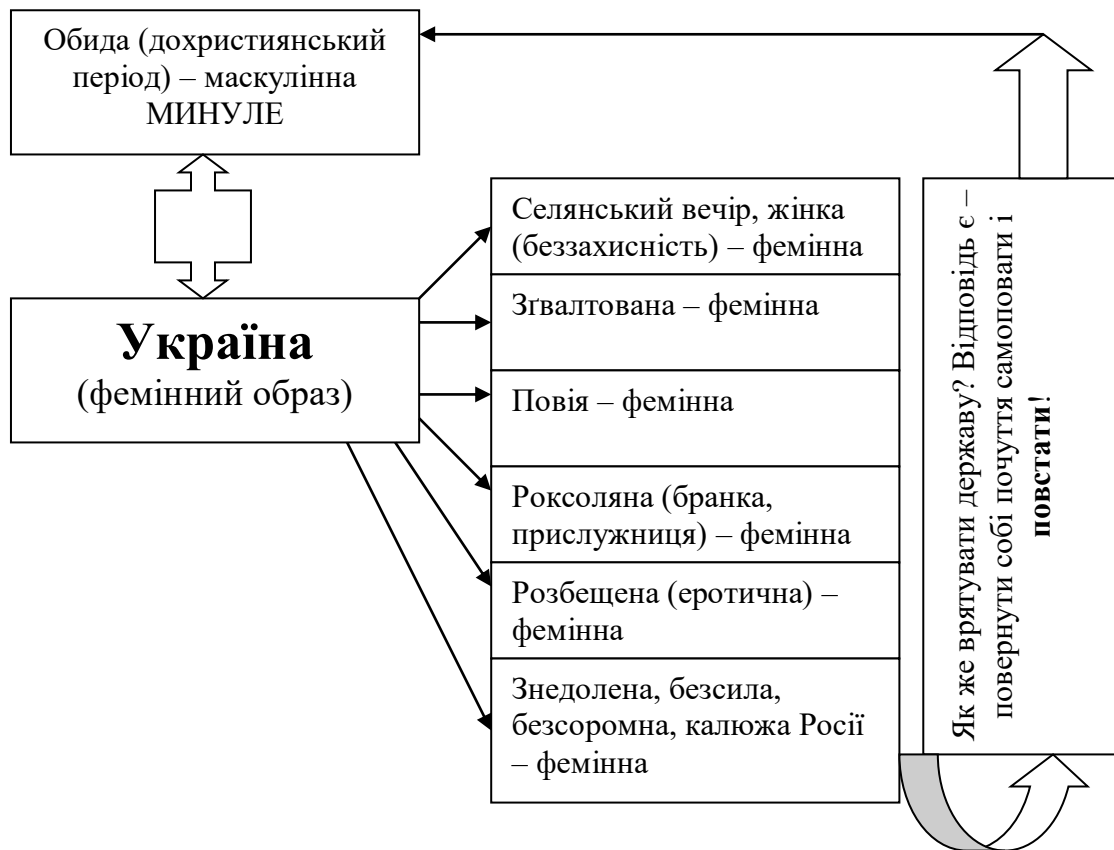
- Поясніть епіграф до твору. Хто така Обида у дохристиянській міфології?

- Які жіночі образи виринають з поезії? Ідентифікацією якого образу є вони? (*України*)

- У психології існує поняття генетичного коду людини (зв’язку з минулим, традиціями предків тощо). Чому Є. Маланюк вважає, що наш генетичний код пов’язаний частково з образом Обиди?

- Поясніть, чому саме в період 1945–1947 рр. Є. Маланюк звертається до далекої історії?

**5. Дослідження еволюції гендерної ідентичності держави.** Складання схеми.

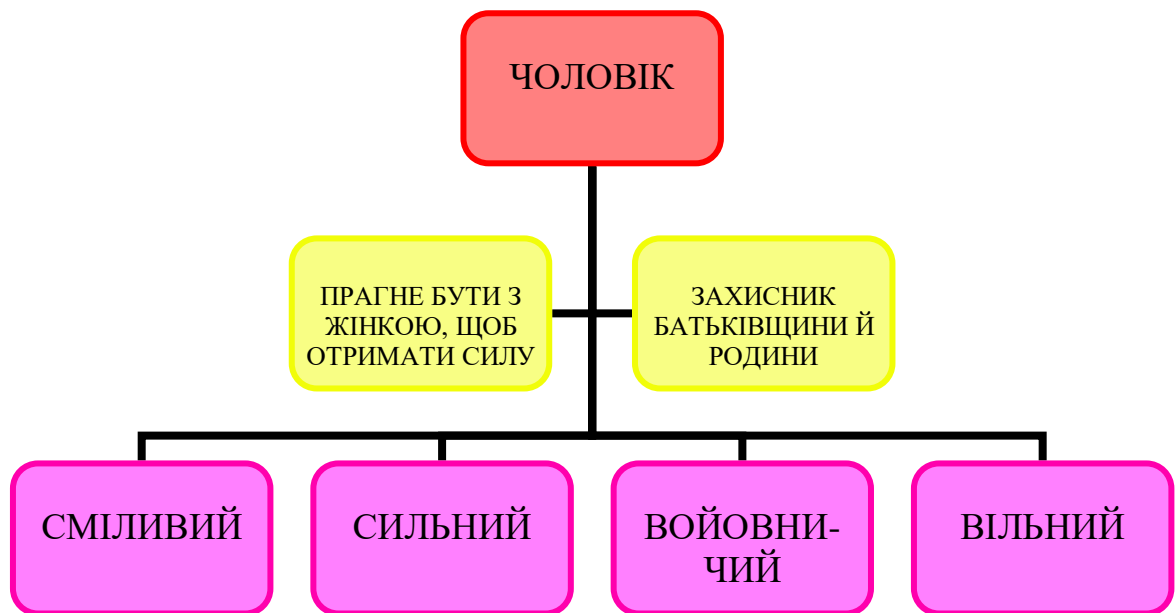


Аналіз поезій О. Теліги “Мужчинам” [156, 161–162], “Чоловікові” [156, 163].

#### 6. Бесіда з учнями:

- Які мотиви домінують у поезіях О. Теліги “Мужчинам” і “Чоловікові”?
- До якої лірики варто віднести ці твори: інтимної чи громадянської?
- Який історичний контекст прослідковується у текстах? Чому?
- Охарактеризуйте ліричний образ героїні. Як вона ставиться до чоловіків? Чому кожна зустріч для неї, немов остання?

#### 7. Створення образу чоловіка (за творчістю О.Теліги).



Аналіз вірша О. Лятуринської “Він украдьки” [156, 198].

7. **Прочитання поезії “Він украдьки”.** Тракткування назви твору.

8. **Бесіда з учнями:**

- Поясніть, чому авторка зберігає анонімність героя?

- Усно змалюйте образ чоловіка, зображеного в тексті. Проаналізуйте виховання художніх тропів у вірші. (Наприклад, про блакитні очі свідчить епітет – “барвінковим оком стежив” [156, 198] та ін.).

- Про які риси характеру та життєвий світогляд ліричного героя ми дізнаємося з контексту?

9. **Підсумки уроку.**

Проведемо у формі усного есе. Учні відповідають на запитання: “У чому полягає гендерна проблематика творів письменників, представників “Празької поетичної школи”?”

10. **Домашнє завдання.**

1. Законспектувати статтю *Теліга О. Якими нас прагнете?* / *Олена Теліга* // *Слово і час*. – 1991. – № 6. – С. 32–38. 2. Зробіть її літературознавчий аналіз: у чому Ви погоджуєтеся з автором, а що суперечить Вашій думці?



## Додаток Д

**Висновки науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН**

*Арсланбекова Я.* Аборт як психологічна проблема жінки на сторінках української літератури (на основі оповідання О. Забужко “Сестро, сестро...”): [секція “Українська література”] / Яна Арсланбекова. – Бориспіль : Бориспільська багатoproфільна гімназія “Перспектива”, 2008. – 32 с.

Аборт – це переривання вагітності в процесі перших двадцяти тижнів, коли зародок ще не є дієздатним. Подібна операція вважалася гріхом у моральній культурі нашого народу. Розглядаючи систему стосунків “чоловік – жінка”, етнопедагогіка прагне утвердити ідеал родини, в якій виховуються діти на народній традиції. Все, що пов’язане з абортom суворо засуджувалося, а жінку, яка пішла на цей учинок, – зневажали.

Питання аборту є важливою соціальною проблемою, яку намагалися розв’язати письменники вітчизняної та зарубіжної літератури у своїх творах, інтерпретація яких має базуватися на психоаналітичному підході до розуміння літературного полотна.

Серед літературознавців психологічною інтерпретацією художніх творів займалися Н. Зборовська, Г. Токмань, Т. Гундорова, В. Агеєва, М. Богачевська-Хомяк, О. Забужко, К. Кебузинська, С. Оксамитна, М. Ревакович, Л. Таран, М. Тарнавський, В. Чернецький та інші. Серед письменників до цієї теми звертались І. Франко, Т. Драйзера, У. Самчук, М. Арбатова, М. Семенко тощо. Питання збереження цнотливості до шлюбу порушували Г. Квітка-Основ’яненко, Т. Шевченко, В. Винниченко, В. Симоненко та інші.

Якщо до середини ХХ століття в історії української літератури порушувались питання щодо аборту дещо поверхово (це пов’язано насамперед з ідеологічними нормами) то особливість сучасної літератури полягає передусім у відкритості тематичних кіл, до яких часто залучаються раніше не порушені проблеми. Так зрозуміти сферу людських стосунків спробувала О.Забужко, написавши ряд творів дискусійного характеру.

Психологізм – це універсальна якість літературної творчості й система художніх засобів зображення людської психіки у тексті, який розкривається такими специфічними прийомами поетики:

1. Констатація психічного стану героя.
2. Опис зовнішніх виявів психічного стану.
3. Опосередкований вияв психічного стану героя.
4. Пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя персонажа.
5. Психологічний підтекст.

В оповіданні “Сестро, сестро” О.Забужко спробувала проаналізувати психологічний стан жінки, що зробила аборт. Основними прийомами розкриття внутрішнього конфлікту твору були: психологічний портрет; психологічний інтер’єр; психологічна деталь; психологічний самоаналіз; внутрішній монолог; авторський психологічний аналіз; плин свідомості, які органічно розкривали сюжетну лінію оповідання.

Сновидіння як засіб психологізації характеризує внутрішній конфлікт особистості за скоєний злочин, воно ж і стає моментом розуміння матері та ненародженої дитини.

Для психологічної напруженості сюжету оповідання О.Забужко використовує неповні речення в прямій мові, складні синтаксичні конструкції розкривають внутрішні монологи та потік свідомості героїнь. Текст глибоко символічний. Оповідання насичене незвичайними порівняннями та метафорами, кольорова гама підкреслює психологічний конфлікт твору.

Тема наукової роботи може в подальшому розширюватися, зокрема, в порівняння засобів психологічного зображення внутрішнього стану героїв двох різних творів.

*Альянова Т.* Гендерна складова професійного росту жінки-вчителя : [секція “Психологія”] / Тетяна Альянова. – Бориспіль : Бориспільська багатопрофільна гімназія “Перспектива”, 2008. – 48 с.

Дослідження гендерної психології досить важливі для педагогічної практики. Наукові знання про гендерні характеристики, динаміку формування гендерної психологічної статі, основні особливості виявлення гендеру в спілкуванні, поведінці і діяльності сприяють реалізації принципу обліку індивідуальних та вікових особливостей дітей у вихованні та навчанні, здійснення диференційованого підходу до дітей у педагогічному процесі. Дослідження в області гендерної психології сприяє вирішенню задач, що стоять перед педагогом та батьками у вихованні, звертає їх увагу на особисті гендерні характеристики, розширюючи самосвідомість, можливості своєї психічної організації та себе, як суб’єкта в педагогічному процесі.

Педагогічна діяльність реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковані відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач. Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується певним стилем: авторитарним, демократичним, потурання. У подальших дослідженнях були введені такі визначення, як директивний, колегіальний та дозволяючий. Ці визначення найчастіше використовуються відносно діяльності (поведінки) взаємодії та спілкування. В аналізі стилів виділяють дві сторони: змістовну та технічну, тобто формальну (прийоми, способи). Науковці виокремлюють ще такі стилі: емоційно-методичний (ЕМС), розмірковуюче-імпровізаційний (РІС), розмірковуючо-методичний (РМС) стилі.

Педагогіка є високофемінізованою професійною галуззю, що здатна спричинити дисгармонійний розвиток гендерних ролей дітей. Самореалізація жінки-педагога специфічна: в процесі професійного становлення відбувається узгодження гендерних та професійних уявлень особистості про

себе, причому професійна роль носить переважно другорядний характер в ціннісній картині світу жінки та підпорядкована гендерній. Залучення жінки у виконання обох ролей (гендерної та професійної) на кожному етапі особистісного та професійного розвитку оформлюється різноманітними варіантами кар'єрних рішень жінки. Гендерні уявлення жінки в педагогічній діяльності набувають характеристик, співвідносних з існуючими в культурі традиційними уявленнями про жінку (перш за все, орієнтація на особистих дітей, на міжособистісні відносини).

Для створення оптимальних умов гендерного виховання у гімназійному середовищі необхідно залучати до роботи учителів обох статей. За таких умов учні відчуватимуть рівновагу в шкільному колективі.

Жінки-вчителі виступають за гендерний паритет на робочому місці, висловлюють бажання мати компетентного лідера, стать якого не має суттєвого значення, та виявляють у своїй роботі факти різниці між відповідями учнів протилежних статей, однак вони суттєво не впливають на оцінювання відповіді в цілому. Учителі визнають, що надмірна емоційність шкодить їхньому самопочутті та навчально-виховному процесу, і прагнуть розвивати в собі позитивні риси характеру.

Визначальні ролі у формуванні гендерної свідомості учителя належать таким факторам:

1. Гендерній освіті та самоосвіті.
2. Власному досвіду спілкування з представниками своєї та протилежної статі.
3. Сімейному стану та розподілі обов'язків у родині.
4. Умінні адаптувати свої знання до ситуацій, які виникають під час виховання учнів.

Гендерні стереотипи все ж таки поширені серед педагогічних колективів, поглиблюють диференціацію соціально-психологічних вимог та очікувань стосовно поведінки учнів. Нав'язування традиційних статевих ролей стає на

заваді розвитку андрогінних властивостей дітей, їх співдружності, позитивного образу “Я”.

**Колос Ю.** Внутрішні конфлікти повісті О. Кобилянської “В неділю рано зілля копала”: філософський, психологічний та гендерний : [Секція “Українська література”] / Юлія Колос. – Бориспіль : Бориспільська багатопрофільна гімназія “Перспектива”, 2009. – 30 с.

О. Кобилянська зробила значний внесок у розвиток літератури. У повість “В неділю рано зілля копала...” вона вклала власні ідеї та переконання відносно культурної і біологічної ролі жінки та її емансипації, що є провідними для багатьох її творів. Письменниця одна з перших в українській літературі втілила їх в художніх образах, створила характери, наділені автобіографічними рисами, виявила власні погляди на долю жінки в суспільному житті. Крім того, О. Кобилянська сприяла утвердженню емансипаційного руху в Україні, чим несвідомо творила історичний конфлікт, відбитий у її творах.

О. Кобилянська у повісті “В неділю рано зілля копала...”, на нашу думку, зображує конфлікти різного характеру:

1. Соціальний (багата наречена – бідна наречена).
2. Побутовий (незмога самостійно прогодувати сина штовхає Мавру віддати його людям).
3. Гендерний (взаємини між дівчатами та Грицьком, зрада Маврою свого чоловіка).
4. Філософський (кохання та стереотипні уявлення доби).
5. Психологічний (конфлікт між модерним та традиційним).

Кожен жіночий образ твору О. Кобилянська наділила індивідуальними рисами характеру і зовнішності. Образи Іванихи Дубихи та Настки в структурі повісті традиційні, модерними є образи Тетяни і Маври. Внутрішня суперечність їхніх характерів продукує психологічний конфлікт твору, що характеризується зіткненням свідомості, вчинків та думок героїнь.

Роздвоєність особистості Гриця та конфлікт кохання і стереотипів символічно передались йому від матері і виразилися у любові до Тетяни і Настки. Його подвійність у почуттях була зумовлена традиціями на селі: якщо парубок зустрічався з дівчиною, він не має знеславити її, одружившись на іншій. Гриць внутрішньо бажає бути з Тетяною, бо відчуває генетичну спорідненість: вир почуттів є ознакою обох душ. Настка передусім є символом традиційної родини. Гриць розуміє, що залишаючись з нею, він прокладає шлях у спокійне сімейне життя, де жінка його чекатиме, виховуватиме дітей. Головний герой потребує одночасно і сплеску емоцій, і родинного затишку. Він не готовий зробити вибір, тож залишає це дівчатам. Отже, повість “В неділю рано зілля копала...” О. Кобилянської – є значним джерелом для новітніх тлумачень і в перспективі може бути дослідження у компаративному аналізі з творами О. Шаховського “Маруся, малороссийское сафо”, К. Тополі “Чары, или несколько сцен из народных былей и рассказов украинских”, Л. Боровиковського “Чарівниця”, Г. Боровиковського “Маруся Чурай – українська піснетворка”, Л. Костенко “Маруся Чурай”, В.Александрова і М.Старицького “Ой не ходи Грицю, та й на вечорниці”, В.Самійленко “Чураївна”.

## Додаток Е

**Поетичні твори учнів, що висвітлюють гендерні питання***Проблеми материнства***БІЛЬ МАТЕРІ**

Десь у полі стежини зійшлись до могили,  
Зупинись, перехожий, прислухайсь на мить.  
Бачиш: мати із болем до доньки схилилась,  
Знаю, ти не повіриш, що мати мовчить...

Так багато думок розлилося навколо,  
Біль втрати у серці ножами бринить,  
Підійди і промов, бо об'єднує слово,  
Співчуває ж бо той, хто уміє любить.

В її постаті – сила, у погляді – мрія,  
Найвеличніший образ у вирі ідей!  
Бо найважча печаль, ти це знаєш, Маріє,  
Коли мати хоронить померлих дітей!

(Анастасія К., 6 клас, Бориспільська  
багатопрофільна гімназія “Перспектива”)

*Проблеми кохання***ТЕ, ЩО НАДИХАЄ**

І щось земне залишилось поза екраном.  
Та водночас найвище всіх висот.  
Одне, що поза кадром, поза планом.  
Дорожче діамантів, позолот.  
Відоме кожному, таке людське й життєве,  
Близьке й далеке, навіть дороге.  
На все життя, або ж палке й миттєве...

Одне розділене на двох,  
Твій видох – мій раптовий вдох.  
Одне яскраве почуття  
Благословило це життя.  
Твоя душа в моїй зникає.  
Коханням єдність воскрешає.

Твій усміх – мій таємний плач  
За нього ти мене пробач.  
Лиш це на подвиг надихає,  
Дає надію, зберігає.  
У світі радощів літають  
І нас вони гуртом звели.  
І віки вічні світ єднають  
Кохання й дружби ангели!

(Леся К., 11 клас, Бориспільська  
багатопрофільна гімназія “Перспектива”)

## СПОГАДИ

Облітає білим цвітом вишня,  
Замітає всі доріжки цвіт.  
Чи згадаю я своє колишнє,  
Як спливе чимало тихих літ?

Де ми будем згодом – невідомо...  
Чи з’єднає доля нас колись?  
Чи задушить серце вічна втома,  
Як слізьми краплини пролились?



Може, я зітрусь у тебе в серці,  
Може, оживе у жилах кров,  
І душею спогад твій озветься,  
Як мене зустрінеш раптом знов.

Та щоденно я себе картаю,  
Знаю: пропливе чимало літ,  
Проте я тебе не раз згадаю,  
Як посипле снігом білий цвіт.

(Людмила Д., 10 клас, Бориспільська  
багатопрофільна гімназія “Перспектива”)