

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра теорії літератури та зарубіжної літератури

На правах рукопису

Кіпень Ірина
**ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА В ШКІЛЬНІЙ ПРОГРАМІ:
ПРОБЛЕМА ВІКОВОЇ АДРЕСАЦІЇ**

Спеціальність 014 Середня освіта
(Українська мова і література)
Освітньо-професійна програма *Середня освіта. Українська
мова та література. Світова література*
Робота на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор
кафедри теорії літератури та зарубіжної
літератури Моклиця М. В.

Рекомендовано до захисту
на засіданні кафедри теорії літератури
та зарубіжної літератури
(протокол №__від_____2025 р.)
Завідувач кафедри _____ Романов С. М.

ЛУЦЬК – 2025

Анотація. Кіпень І. «Літературна казка в шкільній програмі: проблема вікової адресації». Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Спеціальність: 014 Середня освіта (Українська мова і література). Освітньо-професійна програма: Середня освіта. Українська мова та література. Світова література. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025.

Магістерська робота присвячена комплексному аналізу літературної казки, представленої у шкільній програмі із української та зарубіжної літератур. Казка досліджена в теоретичному та методичному аспектах, у контексті психології сприйняття учнями різного шкільного віку. Робота поєднує літературознавчий, психологічний й педагогічний підходи. У першому розділі, на основі численних літературознавчих і фольклористичних досліджень, розглянуто специфіку літературної казки в диспозиції до народної, визначено ключові підходи до розмежування цих жанрових різновидів, окреслено стадії розвитку жанру та проаналізовано психологічні основи формування шкільних програм з літератури. Другий розділ зосереджено на літературних казках українських та зарубіжних авторів, що входять до чинних шкільних програм. Проаналізовано особливості сприйняття творів «Снігова Королева» Г. Х. Андерсена, «Лускунчик і Мишачий король» Е. Т. А. Гофмана, «Кондрат, або Дитина з бляшанки» К. Нестлінгер, «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері, казок Івана Франка, В. Королів-Старого та Ю. Винничука учнями різних вікових категорій. У третьому розділі увагу зосереджено на літературних казках Оскара Вайльда: 1) подано огляд наукових напрацювань; 2) здійснено аналіз казок, визначено їх місце у шкільній програмі; 3) наголошено особливості їх сприйняття учнями відповідних класів; 4) запропоновано перерозподіл казок Вайльда з врахуванням вікової психології. У висновках обґрунтовано роль і значення літературної казки для розвитку школярів різних вікових груп. Результати дослідження узагальнено у формі таблиць і рекомендацій.

Ключові слова: літературна казка, літературна освіта, психологія сприйняття, вікова відповідність, Оскар Вайльд.

Abstract. Kipen I. «The Literary Fairy Tale in the School Curriculum: The Problem of Age Appropriateness». Master's Thesis for the Degree of Master. Speciality: 014 Secondary Education (Ukrainian Language and Literature). World literature. Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025.

This master's thesis offers a comprehensive analysis of the literary fairy tale as represented in the school curriculum of Ukrainian and the world literature. The study examines the fairy tale from theoretical and methodological perspectives, focusing on the psychology of literary reception among students of different school ages. The research integrates literary, psychological, and pedagogical approaches. The first chapter, grounded in extensive literary and folkloristic scholarship, explores the distinctive features of the literary and folkloristic scholarship, explores the distinctive features of the literary fairy tale in comparison with the folk tale, identifies key criteria for differentiating these genre, outlines the stages of genre development, and analyses the psychological foundation the shape school literature curricula. The second chapter examines literary fairy tales by Ukrainian and international authors included in the current curriculum. It analyses how students of various age group perceive work such as H. C. Andersen's *The Snow Queen*, E.T.A. Hoffmann's *The Nutcrackers and the Mouse King*, Christine Nostlinger's *Konrad, or the Tin Can Child*, Antoine de Saint-Exupery's *The Little Prince*, as well as fairy tales by Ivan Franko, V. Koroliv-Staryi, and Yuriy Vynnychuk. The third chapter focuses on the literary fairy tales of Oscar Wilde: 1) it reviews relevant scholarly research; 2) provides an in-depth analysis of Wilde's tales and their potential placement in the curriculum; 3) outlines the specificities of their reception by students of different age groups; 4) proposes an adjusted distribution of Wilde's tales based on age-related psychological considerations. The conclusion substantiates the educational value of the literary fairy tale for students at different developmental stages. The findings are summarised in the form of tables and practical recommendations.

Key words: literary fairy tale, literary education, psychology of reception, age appropriateness, Oscar Wilde.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. Вивчення жанру літературної казки та можливостей її використання в освітньому процесі.....	9
1.1. Літературна казка в диспозиції до народної.....	9
Висновки до I розділу.....	24
РОЗДІЛ 2. Літературні казки з історії української та зарубіжної літератур у шкільній програмі	265
2.1. «Снігова королева» Г. Х. Андерсена у програмі 5 класу	266
2.2. «Лускунчик і Мишачий король» Е. Т. А. Гофмана у програмі 5 класу	287
2.3. «Кондрат або Дитина з бляшанки» К. Нестлінгер у програмі 6 класу..	3130
2.4. «Маленький Принц» А. д-С. Екзюпері у програмі 7 класу.....	332
2.5. «Фарбований Лис» І .Франка у програмі 5 класу.....	365
2.6. «Хуха-Моховинка» В. Королів-Старого у програмі 5 класу	377
2.7. «Місце для дракона» Ю. Винничука у програмі 8 класу	399
Висновки до II розділу.....	41
РОЗДІЛ 3. Літературна казка Оскара Вайльда: літературні особливості та специфіка вікового сприйняття.....	432
3.1. Дослідники про літературні казки О. Вайльда.....	432
3. 2. Казка «День народження Інфанти»	498
3.3. Казка «Соловей і троянда»	5150
3.4. Казки О. Вайльда у шкільній програмі	521
Висновки до III розділу.....	64
ВИСНОВКИ	665
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	687
ДОДАТКИ	75

ВСТУП

У сучасних освітніх реаліях, що орієнтуються на компетентнісний підхід, зростає потреба в адаптації навчальних матеріалів до вікових, психологічних і когнітивних можливостей здобувачів освіти. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує літературна казка як жанр, що поєднує естетичну, моральну й пізнавальну функції. Однак варто зауважити, що аналіз чинних шкільних програм засвідчує певну неузгодженість між віковим потенціалом учнів і тими художніми творами, що пропонувані до опрацювання на уроках української та зарубіжної літератури. Частина творів – зокрема літературні казки, виявляються або надто складними за образною системою, або етично неоднозначними для розуміння учнями певної вікової категорії.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у системному переосмисленні підходів до добору художніх творів у шкільній літературній освіті з урахуванням вікової періодизації, психологічних закономірностей розвитку емоційної сфери.

Мета дослідження: дослідити відповідність літературних казок, що включені до шкільної програми, віковим та психологічним особливостям учнів, обґрунтувати можливості перегляду навчального матеріалу з врахуванням психологічних теорій розвитку дитини.

Для досягнення мети прогнозовано виконання **наступних завдань:**

- 1) окреслити типологічні відмінності між народною та літературною казкою;
- 2) проаналізувати вікові особливості сприйняття казкових творів відповідно до психологічних концепцій;
- 3) провести порівняльний аналіз семи літературних казок (українських та зарубіжних), що входять до шкільної програми, на предмет їхньої відповідності віковому потенціалу школярів;
- 4) здійснити детальний аналіз трьох казок Оскара Вайльда («Щасливий Принц», «Егоїстичний Велетень», «Вірний друг»), з проєкцією на вікові, когнітивні й морально-етичні особливості учнів вказаного віку;

5) пояснити причини не включення деяких казок Вайльда до шкільної програми та запропонувати можливості їх педагогічного впровадження.

Об'єктом дослідження є літературна казка як жанр у системі шкільної літературної освіти.

Предмет дослідження: проблема вікової адресації казки та її відповідності психологічним особливостям школярів.

Практичне значення дослідження. Результати магістерської роботи можуть бути використані при вдосконаленні шкільних програм із літератури, зокрема при розробці навчальних посібників, методичних рекомендацій для вчителів та адаптації літературних текстів для певних вікових груп.

Теоретичне значення роботи:

Результати дослідження поглиблюють розуміння проблеми вікової адресації літературної казки та її відповідності когнітивному і моральному розвитку школярів. Отримані висновки можуть бути використані в подальших дослідженнях дитячої літератури та методики викладання літератури в школі.

Наукова новизна роботи полягає у здійсненні комплексного міждисциплінарного аналізу літературної казки в системі шкільної літературної освіти з урахуванням вікової психології, етичного розвитку та когнітивних можливостей школярів. Уперше:

1. виокремлено коло літературних казок, зміст яких суперечить психологічним і віковим характеристикам учнів певних класів;
2. обґрунтовано доцільність включення до шкільного курсу двох казок Оскара Вайльда («Егоїстичний Велетень» і «Вірний друг»), які не представлені в чинній програмі, проте мають високий педагогічний потенціал;
3. проаналізовано художні твори Оскара Вайльда крізь призму їх відповідності віковим, моральним і світоглядним орієнтирам школярів.

Матеріал дослідження. Емпіричною базою дослідження послуговували тексти семи казок українських («Фарбований Лис», «Місце для дракона», «Хуха-Моховинка») та зарубіжних авторів («Снігова Королева», «Лускунчик і Мишачий

король», «Маленький Принц», «Кондрат, або Дитина з бляшанки»), а також твори Оскара Вайльда: «Щасливий Принц», «Хлопчик-Зірка», «Вірний друг», «Егоїстичний Велетень». До аналізу було залучено чинні навчальні програми, підручники для учнів 5-9 класів, наукові праці із загальної та вікової психології, теорії та методики викладання літератури.

Методи дослідження. У процесі написання роботи було використано такі методи:

- 1) порівняльно-типологічний – з метою з'ясування відмінностей між фольклорною й авторською казкою;
- 2) структурно-семантичний аналіз – для визначення художньої організації текстів;
- 3) психологічний аналіз – для оцінки відповідності творів віковим особливостям школярів;
- 4) порівняльний аналіз – для зіставлення казок, що входять до програми, з творами, які мають потенціал бути включеними до неї.

Апробація результатів дослідження.

Конференції:

- 1) II Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання сучасної гуманітаристики: комунікативно-культурологічний аспект». 25.05.2025. Кам'янець-Подільський. Тема доповіді: «Літературна казка О. Вайльда у шкільній програмі: проблема вікової адресації».
- 2) Дні науки Волинського національного університету імені Лесі Українки. 20.05.2025. Тема доповіді: Літературна казка в шкільній програмі із української і зарубіжної літератур: аспект вікової психології.

Публікації:

1. Кіпень І. Модерністські стилі методом повільного читання («Назустріч автору»). *Scripta manent. Молодіжний науковий журнал факультету філології та журналістики*. 2025. № 12. С. 158-162.
2. Кіпень І. Казка Оскара Вайльда «Щасливий принц» у шкільній літературній освіті: вікові аспекти сприйняття. *Актуальні питання*

сучасної гуманітаристики: комунікативно-культурологічний аспект.
Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції.
2025. С.31-35.

Структура і обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Обсяг основного тексту – 66 сторінок, загальний обсяг з додатками становить 97 сторінок.

РОЗДІЛ I. Вивчення жанру літературної казки та можливостей її використання в освітньому процесі

1.1. Літературна казка в диспозиції до народної

З метою дослідження жанру дитячої казки в контексті літератури вважаємо за необхідне апелювати до її першоджерел. Дослідники часто називають літературну казку молодшою сестрою фольклорної казки [15, с. 40]. Літературна казка постає відносно молодшою, оскільки два з половиною століття є незначною тривалістю в порівнянні з народною. Експерти вважають казку напрочуд давнім жанром, припускаючи період її вірогідного зародження ще в анахронічні часи. На думку В. Давидюка, корінь казкових мотивів закладено на поверхні первісного скотарського та мисливського буття, окрім цього чарівні та героїко-фантастичні казки сягають чотирьохтисячолітньої давності [20, с. 4-6].

Як зазначає Н. Кіщенко, народні казки інтерпретують архаїчними зразками цивілізаційні надбання, котрі зарезервували уявлення наших пращурів про контакти природи та людини. При цьому дослідниця підкреслює, що літературна казка, спираючись на народну, «...не обмежується лише зв'язком з конкретними народними жанрами. Поряд з основними елементами в літературній казці присутні такі елементи фольклорної поетики, як мотиви чарівних випробувань, система образів, усталені функції персонажів, інтонаційно-мовний лад або окремі тропи» [39, с.142-143]. Можна стверджувати, що народні казки стають рефлексією внутрішніх канонів буття людської спільноти в середовищі безперервного змагання за виживання, виразно розмежовують добро та зло, передають конкретні особливості релігійних поглядів, національних особливостей і устрою. Фольклорні казки групують як побутові, сатиричні, чарівні, богатырські. Однак варто відзначити, що ключове місце в даних творах посідають казки, що містять сюжети про тварин, а період їхньої генези дослідники вбачають в часи, коли відбувались язичницькі обряди. З чималим відривом від неї виникає літературна казка. Як зауважує Н. Кіщенко, і цей перехід став наслідком змін у суспільній свідомості та еволюції письменницької традиції, що поступово віддалялася від винятково усної форми передачі наративу.

Схожої думки дотримується і Дж. Зайпс, який, аналізуючи становлення літературної казки, акцентує увагу на її походженні з усної народної творчості, яка передавалася з покоління в покоління та не мала чітких жанрових меж в різних культурах світу. Лише в епоху Бароко, коли в Європі активізувалось зацікавлення фольклором та літературною обробкою, відбулося формування жанру в його сучасному розумінні. Також дослідник зауважує, що формування жанру літературної казки в Європі відбулось близько 1690-1710 рр., коли французькі автори, серед яких Марі-Катрін-д' Онуа, вперше почали використовувати термін «*fairy tale*» для позначення подібних історій. На погляд Зайпса, літературна казка є не просто записаною версією усної творчості, а її художньою адаптацією, що зазнала чималої модифікації під впливом історичного та культурного контексту. Завдяки рукописам та друкарству вона поступово відійшла від суто народних мотивів, набуваючи авторського стилю та відповідності літературним нормам часу, що зрештою закріпило її як окремий жанр, який все продовжує еволюціонувати [76, с. 96-98].

О. Горбонос у своїй праці аналізує літературну казку як жанровий феномен, що сформувався під впливом народної, перейнявши її композиційні особливості, образну систему та сюжетні моделі. Дослідниця наголошує, що становлення цього жанру відбувалось як наслідок постійної взаємодії з фольклорною традицією, що й утворило динамічну еволюцію його структури. Вона зазначає, що в сучасній літературознавчій практиці найбільш усталеною є доктрина розвитку казкового жанру за моделлю: «міф-фольклорна казка-літературна казка» [16, с.135].

С. Карпенко окреслює коло перших українських дослідників, які були активно залучені до збирання фольклорних казок, серед яких М. Максимович, Є. Гребінка, І. Срезневський, М. Костомаров, М. Цетелев, В. Милорадович, О. Бодяньський, Л. Боровиковський та ін. У середині XIX ст. фіксували та оприлюднювали свої напрацювання в жанрі казок В. Гнатюк, П. Куліш, Марко Вовчок, І. Манжура, М. Драгоманов, М. Милорадович, Д. Мордовець, В. Шухевич та ін. [31, с. 2-3]. Певною мірою це стало джерелом натхнення для літературних митців, які писали свої казки, послуговуючись фольклорними мотивами та

сюжетами. І. Березовський акцентував увагу на суттєвому впливові писемної традиції, яка забезпечувала новий етап розвитку казки як форми фольклорного мислення: «Жанру літературної казки не чужі традиції народної казки, усної, проте з появою писемності казкова творчість дістала характерне, яскраво нове джерело для свого збагачення, поширення й функціональних виявів» [29, с. 15]. Одним із перших дослідників, який у ХХ ст. започаткував диференціацію авторської та народної казки, був М. Люті. Кардинальною відзнакою літературної казки він вважав те, що вона складена письменником та відома цілковитою фіксацією. Цю думку розділяли також Ю. Ярмиш, Е. Помаранцева, В. Бахтіна, Т. Леонова та М. Липовський.

О. Горбонос зазначає, що І. Франко як експериментатор в галузі літературної казки висловлював виразні та однозначні міркування щодо її генези та перспективи розвитку: «...на первинних етапах виникнення та розвитку авторської казки вплив народноказкових був настільки відчутним, що ті письменники, які відкрили для себе народнопоетичний казковий світ, не відчували потреби відступати від їх вікової традиції» [17, с. 4-5]. Передумовою створення їхніх казкових творів було безпосереднє перенесення народноказкових мотивів у виміри естетики митця.

Отже, на початку свого розвитку літературна казка була дуже близькою до фольклору і навіть певною мірою залежала від нього. Вона відтворювала знайомі сюжетні схеми та образи, автори трансформували їх не кардинально, а радше надавали їм власного художнього обрамлення. Тому, можна сказати, що в перші десятиріччя літературна казка зберігала тісний зв'язок із народною, продовжуючи тим самим її поетичний стиль та традиції. Можемо припустити, що саме ця тісна спорідненість з фольклором стала базою для наукових спостережень над поступовим відокремленням авторської казки як самостійного явища. У цьому аспекті важливою є позиція І. Франка, яку докладно аналізує Бріцина. Вона зазначає, що одним із перших дослідників літературної казки в Україні був Іван Франко. У своїх наукових розвідках він акцентував увагу на істотних відхиленнях літературної казки від народної, наголошував на тому, що сама народна казка є першоджерелом. Аналізуючи особливості авторської казки, Франко звертав увагу

на роль індивідуального стилю письменника, що проявляється у його ставленні до зображення персонажів та подій.

Н. Тихолоз, узагальнюючи концепції своїх попередників (Т. Леонової, Ю. Ярмиша та Д. Нагішкіної), окреслює ключові стадії розвитку літературної казки. Дослідниця виокремлює три основні етапи цього процесу. Перший етап: фольклористична казка (за Л. Брауде), що є письмовою фіксацією народного твору та передбачає збереження його композиційної та сюжетної структури, а зміни стосуються переважно мовнолінгвістичних аспектів. Другий етап: літературна адаптація, яка передбачає авторське збагачення першоджерела художньо-виражальними засобами, такими, як пейзажні замальовки, ліричні відступи та психологічна мотивація персонажів. Але персонажі все ж залишаються близькими до фольклорного першоджерела, незважаючи на те, що отримують нове змістове наповнення. Третій етап: власне літературна казка, що постає як самостійний авторський твір, в якому спостерігається повний відхід від традиційної народної основи [55, с. 49-51]. Цей етап став основою для подальших досліджень, де жанр розглядають у зв'язку з суспільними факторами.

Як вказує О. Горбонос, авторська казка протягом свого історичного розвитку зазнала суттєвих змін, пристосовуючись до динамічних соціокультурних умов. Дослідниця підкреслює, що цей літературний жанр не лише відображає актуальні тенденції, але й активно впливає на формування світоглядних позицій читачів різних вікових категорій. На її погляд, постійні зміни авторської казки зумовлені її здатністю осмислювати й інтегрувати сучасні суспільні виклики, що забезпечує її популярність серед письменників і широкої аудиторії. Завдяки численним можливостям цього жанру в морально-етичному, пізнавальному, естетичному й світоглядному аспектах можна впевнено говорити про його перспективність. Поділяємо цю думку, адже авторські казки продовжують робити вагомий внесок у розвиток української літератури, встановлюючи нові естетичні орієнтири та розширюючи межі літературного простору, що особливо можна помітити в спробах їх класифікації та типологізації.

О. Горбонос, спираючись на класифікацію жанрових розгалужень авторської казки, запропоновану Ю. Ярмишом, виокремлює три типи, що відображають специфіку розвитку та варіативність жанрових форм: «1) художній переказ народної казки як першопочатку її виникнення; 2) літературна казка за фольклорними мотивами як результат літературної обробки письменником безпосередньо народно-казкового сюжету; 3) власне авторська літературна казка» [17, с. 5-6]. Цю класифікацію О. Горбонос аналізує, підкреслюючи, що кожен із зазначених напрямів демонструє різний ступінь авторського втручання у фольклорну основу, що своєю чергою, визначає жанрову специфіку твору.

Л. Овдійчук та Г. Примич дослідили ймовірні шляхи зародження авторської казки. Вони наголошують, що переважна більшість сучасних літературознавців прихильні до теорії про її початок з народної двома напрямками. «Сучасні письменники брали за основу фольклорні тексти або ж вигадували свій оригінальний сюжет з чарівно-фантастичними елементами» [45, с.132]. Цю тенденцію можна простежити на прикладі творчості британської літераторки Діани Вінн Джонс, яка при написанні свого твору «Мандрівний замок Хаула» взяла за основу фольклорну казку «Cinderella», однак адаптувала її на свій погляд й утворила оригінальних персонажів (Хаула та Софі). В основу оповіді Софі покладено перероблений сюжет про Попелюшку: сестри мають хороші стосунки з Софі, мачуха постає милою, а принц – здібним, місцями ледачим та себелюбним [45, с.132-133].

Як зауважує О. Зубенко, «...літературна казка виникає значно пізніше від усної народної, однак вона зберігає сюжети та образи своєї “старшої сестри”...» [26, с. 79]. Незважаючи на тісний зв'язок із народною, літературна казка репрезентує власну художню цінність та оригінальність, віддзеркалюючи авторську індивідуальність, а також виконує функцію збереження народних звичаїв. Літературна казка є твором конкретного автора, що дає змогу відобразити його світоглядні, релігійні, естетичні та політичні переконання. Окрім цього дослідниця наголошує, що казка може містити елементи філософських міркувань, сатиричні аспекти, складнішу сюжетну побудову та алюзії, що розширює її читацьку

авдиторію від дітей до дорослих [26, с. 82-83]. Продовжуючи цю думку, О. Горбонос наголошує, що літературна казка є динамічним жанром, який поєднує авторські й традиційні елементи та зберігає ключові властивості народної – епічність викладу, наративну структуру, контрастність образів, сталість композиційних моделей та ідею тріумфу добра над злом. Важливою особливістю авторської казки залишається її багатофункціональність, яка охоплює соціально-виховну, пізнавальну, естетичну, розважальну та морально-етичну функції [16, с. 136-137]. С. Фіялка акцентує увагу на тому, що літературна казка виконує широкий спектр функцій, серед яких варто виокремити дидактичну, когнітивну, естетичну, рекреаційну, соціалізуючу та морально-етичну [50, с. 71]. Саме їх взаємодія забезпечує глибокий вплив цього жанру на читача, сприяючи не лише емоційному залученню, проте й формуванню моральних цінностей, світоглядних орієнтирів в культурній свідомості.

А. Воловик у своєму дослідженні наголошує, що чарівна фольклорна казка вирізняється від літературної тим, що побутова сфера в ній оцінюється позитивно, тоді як чарівний світ має неоднозначну аксіологічну характеристику. Народна казка відзначається чіткою послідовністю подій, замкненістю просторово-часового континуума та певною невизначеністю. У літературній казці, навпаки, буденний світ змальовується як одноманітний, а чарівний простір набуває виразної позитивної конотації. Хронотоп авторської казки часто відкритий, нелінійний і нерідко чітко окреслений. Таким чином, дослідниця зауважує, що ключові структурні розбіжності між літературною та фольклорною казками найяскравіше виявляються саме на рівні хронотопу. Ці властивості є визначальними для жанрової природи твору, а їхнє збереження в структурі твору відіграє ключову роль в підтриманні жанрово-стилістичної своєрідності як народної, так і авторської казки [10, с. 94-95].

Для літературної казки характерною є взаємодія з іншими жанрами: байки, роману, поезії, драми, ін. У ній міститься міжжанрова суперпозиція, єдність багатьох різновидів казок, починаючи з анімалістичної та продовжуючи побутовою. Наприклад, у казці А. Мілна «Вінні Пух» дійовими персонажами є

хлопчик Крістофер Робін, його іграшки, а також тварини. Це поєднання жанрових рис сприяє створенню специфічного художнього світу, де фантастичне та реальне гармонійно взаємодіють. Завдяки міжжанровій природі літературних казок автори можуть глибше розкривати характери персонажів та передавати складні моральні й філософські ідеї [60, с. 10].

На думку О. Горбонос, взаємодія фольклорних та літературних еталонів ґрунтується на гармонії жанротворчих засад. Цей симбіоз сприяє цілісності твору та врівноважує авторську унікальність, водночас зберігаючи тісний зв'язок із фольклорним концептом, сприяючи художньому балансу та його цілісності [17, с. 4-5].

На основі оглянутих наукових праць можна сформулювати низку ключових відмінностей між народними та авторськими казками. Ці розбіжності обумовлені не лише різним походженням, але й функціями, які реалізують зазначені жанри в культурному контексті. Подібні розбіжності детально проілюстровано у таблиці 1.1. (див. Додаток А).

1.2. Психологічні основи формування шкільних програм з літератури

Під час дослідження модельної навчальної програми «Зарубіжна література. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти, затвердженої у 2023 році, було встановлено, що літературні казки посідають значне місце у викладі даного курсу, починаючи з п'ятого класу. У 5 класі пропонується вивчення таких творів: «Снігова королева» Г. К. Андерсена, «Лускунчик і Мишачий Король» Е.Т.А. Гофмана, а також казки «Хлопчик-Зірка» Оскара Вайльда. У шостому класі до програми включено сучасний твір Крістіни Нестлінгер «Кондрат, або Дитина з Бляшанки», який також має приналежність до жанру літературної казки, однак вже демонструє відхід від класичних сюжетів і звертається до теми технологій, штучного створення особистості, що в свою чергу розгалужує межі звичного сприйняття казкового жанру.

У 7 класі учні знайомляться з твором «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері – філософською казкою, яка торкається складних морально-етичних питань дружби, відповідальності та духовного розвитку. Цей твір постає яскравим

зразком того, як літературна казка може діяти на рівні глибокої життєвої розмови з читачем, відокремлюючись від класичної форми дитячої оповіді. Варто відзначити про те, що у 8-класі вищезгадана програма не передбачає вивчення літературних казок, що може бути свідченням переходу до аналізу більш складніших літературних форм та жанрів, відповідних віковим особливостям учнів.

У програмі «Українська література. Програма для 5-9-х класів ЗНЗ» для учнів 5 класу радять вивчення таких казок, як «Фарбований лис» Івана Франка та «Хухи-Моховинки» Василя Королів-Старого. Так у 8 класі згадана програма включає твір «Місце для дракона» Юрія Винничука, що є зразком сучасної авторської казки з елементами фантастики. Перелічені вище твори, дозволяють учням вивчати казки як вітчизняного, так і зарубіжного походження, сприяючи розширенню уявлення про жанр та його динамічність в контексті сучасної літератури.

У рамках цього дослідження, спрямованого на аналіз вікової періодизації сприйняття казки, вважаємо за доцільне уточнити віковий діапазон дітей, на якому зосереджено увагу. Відповідно до вікової класифікації Д. Б. Ельконіна, розглядаємо підлітковий вік (10-14 років) та ранній юнацький вік (15-17 років), з урахуванням можливих варіацій у межах цих періодів [5, с.19]. На вказаних етапах розвитку діти проходять через суттєві емоційні та психологічні зміни, що впливають на їх сприйняття художніх творів, тому при аналізі літературних казок важливо враховувати специфіку їх перцепції, розвитку когнітивних процесів та формування світогляду школярів. Це дозволить більш точно визначити відповідність змісту казок віковим потребам та інтересам зазначених груп.

Важливим теоретичним підґрунтям для розуміння когнітивного розвитку дитини є теорія Ж. Піаже, одна з найвідоміших концепцій у галузі психології розвитку. Вона розглядає процес пізнавального розвитку дитини у вигляді послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічними когнітивними досягненнями. У проміжку від 7-11 років пізнавальні здібності дитини розвиваються до рівня конкретних операцій та все з більшою швидкістю трансформуються до дорослого. Під інтелектуальним розвитком Піаже вбачав механізм модифікації зростаючої складності когнітивних

утворень, які здійснюються завдяки низці послідовних стабільних фаз, коли вони освоюють використання в процесі мислення оцінки, логіки, аналізу та здатності ранжувати предмети [71, с.23-27].

На етапі конкретних операцій дитина починає застосовувати логічні принципи, оцінювати явища, впорядковувати об'єкти за визначеними категоріями та здійснювати аналітичну діяльність; формується розуміння того, що кількість речовини залишається незмінною, незважаючи на модифікацію її форми. На цій стадії когнітивні процеси дитини безпосередньо пов'язані з реальними, спостережуваними об'єктами. Егоцентричне сприйняття світу поступово слабшає, поступаючись місцем здатності до реверсивного мислення, яке дозволяє усвідомлено змінювати напрямок і зміст логічних міркувань [12, с. 49].

Наступна – стадія формальних операцій (12-15 р.), на якій дитина здатна в усній формі виконувати операції та послуговуватись логічними судженнями. Ендогенні когнітивні маніпуляції під час цього етапу трансформуються на конфігурально орієнтоване ціле, підлітки стають компетентними в маніпуляції узагальненими термінами, формують здогадки, а також дотримуються дедукції [6, с. 361].

З огляду на ці зміни відповідно до концепції Ж. Піаже, когнітивний розвиток дітей пубертатного віку визначається фазою формальних операцій, що проявляється у вигляді звичних модифікацій ментальної діяльності. Це включає наступні аспекти:

- самоосмислення власних ментальних операцій, прояви формальної інтелектуальної діяльності;
- переміщення від наочних і предметних до формальних та абстрактних мисленнєвих операцій;
- спроможність до диференціації та аналізу мовних одиниць, рішень та мотивів;
- набуття здатності планомірно складати гіпотези, узагальнювати та підтверджувати дослідним шляхом у випадку їх правомірності;

- удосконалення навичок створення замислу та реалізації її в життя у взірцевому стані, реалізовувати власну ідею та отримувати готовий продукт. При цьому суб'єкт постає творцем довершеного варіанту цієї творчої діяльності;
- компетентність в ідентифікації та аналізі мовних одиниць, рушійних сил та проявів;
- опановування дискурсивною ментальністю, тобто розширена рефлексія;
- вживання в комунікації узагальнених конструкцій та вміння протиставляти альтернативні концепції. Вказані властивості стають фундаментом для розпізнавання в осіб пубертатного віку критицизму, який підтверджує інтенсифікацію когнітивної діяльності [12, с. 204].

Наступним аспектом, який заслуговує на увагу у контексті когнітивного розвитку, є концепція Льва Виготського. Цей підхід дозволяє глибше збагнути мислення та пояснити, як соціальна взаємодія сприяє когнітивному зростанню дитини. Відповідно до цієї концепції, зона найближчого розвитку (ЗНР) виокремлює потенціал дитини, який реалізується як результат взаємодії з дорослими або більш досвідченими ровесниками, а її механізм ґрунтується на поступовому переході від зовнішньої підтримки до самостійного виконання завдань. ЗНР є джерелом розв'язання цілей з допомогою дорослого, який поступовими кроками спонукає формування в неї самостійності [27, с.6-13].

З огляду на це, важливим є врахування когнітивного розвитку учнів при доборі навчального матеріалу. Для учнів середніх класів (п'яти-шості класи), що знаходяться на стадії конкретних операцій, оптимальними є твори з простими сюжетами, які будуть відповідати ступеню дитячого розвитку і на основі рефлексії та пояснення сприятимуть закріпленню основних концепцій та моральних уроків, які вони містять. Натомість для старших класів, учні яких вже спроможні до проявів абстрактної інтелектуальної діяльності, доречніше використовувати більш складні літературні зразки, які будуть

містити багат шаровий підтекст. Як результат цього, учні можуть самостійно інтерпретувати та виявляти різні закладені смисли. Приміром, казка «Хлопчик-Зірка» Оскара Вайльда демонструє глибокі зразки абстракції, що вимагають від учнів здатності самостійно аналізувати та осмислювати прочитане. Вказаний підхід забезпечує еволюцію не лише когнітивних здібностей, проте й моральних орієнтирів учнів, оскільки на різних стадіях розвитку вони здатні автономно опановувати складними теоріями та символами, рухаючись від підтримки дорослих в напрямку абсолютної суверенності в їх розумінні. Значущим аспектом у когнітивному розвитку є механізми взаємодії дорослого та дитини, які визначають поступове формування самостійності в навчальній діяльності. Під час навчальної співпраці дитини та дорослого її ментальний розвиток опирається на фази психічного розвитку, зокрема потенційного та актуального. Ступінь актуального розвитку прогнозує зростання у дитини показників незалежності, а саме виконувати рішення без допомоги сторонніх та лише самостійно. Фаза найближчого розвитку включає інтервал між потенційним ступенем дитячої діяльності за директивою дорослого та необхідною мірою дитячої автономності. Розглядаючи механізми розвитку у підлітковому віці, варто наголосити на зміні механізмів мислення. Специфічною рисою еволюції підліткового мислення є здатність до трансформації інтелектуальних механізмів в суцільну інтегральну композицію, здатність орудувати припущеннями під час вирішення розумових задач, розглядати абстрактні міркування. Для підліткового віку характерним є динамічний розвиток логічної пам'яті, спостерігаються гальмування в роботі механічної пам'яті, прискорення оперативної результативності. Динаміка підліткової уваги діє в співзалежності із основним інтелектуальним розвитком [54, с. 29].

Ці модифікації безпосередньо впливають і на особливості довільної уваги підлітків, тому в цьому контексті варто звернути увагу на закономірності її формування. Динаміка уваги учнів цього віку знаменується творенням вищих довільних моделей, збільшення масштабу, фокусування та тривкості. Проте можна простежити зв'язок продуктивної уваги дітей та їх допитливості, тобто підліток

здатен тривалий час концентруватись та уникати відволікаючих факторів за умови, якщо діяльність або зміст викликають в нього інтерес. Як наслідок оптимальних умов виховного впливу діти цього віку можуть демонструвати та проявляти пильність у відношенні до інших. Для дітей цього віку притаманним є інтенсивний вплив інтелектуальних процесів на інтерпретацію шляхом узагальнення прийнятних зразків та безпосереднього аналізу та синтезу .

У контексті когнітивного розвитку важливе значення відведено соціально-культурному підходові Л. Виготського, який акцентує увагу на понятті зони найближчого розвитку, що підкреслює роль соціального середовища в навчанні. Виготський стверджував, що діти здатні засвоювати складніші концепти за умови підтримки з боку дорослих або більш досвідчених однолітків. Вчасна ідентифікація ЗНР уможливорює встановлення ступеня просування до подальшого етапу навчального процесу, з огляду на те, що для кожної дитини притаманні свої специфічні риси стосовно цього. Вона визначається як проміжок між тим, що дитина здатна зробити самостійно, і тим, що вона може виконати з допомоги дорослого чи однолітка. Очевидним узагальненням щодо цього є те, що дитину необхідно навчати тому, що вона ще не спроможна здійснювати, але в супроводі вчителя може освоїти, а не лише того що вона може досягнути самостійно. Для учнів 5-8 класів має критичне значення в контексті вивчення літератури, оскільки чимало текстів містять ідеї, які перевищують рівень їхнього когнітивного розвитку. Згідно із цією теорією, літературні твори у шкільній програмі повинні бути настільки складними, щоб пробуджувати в дітей інтерес, однак залишатися зрозумілими в контексті обговорення. Педагогічний супровід вчителя може прогнозувати пояснення метафоричних образів, обговорення символіки або спрямування на розв'язання моральних питань, які можуть виникати в процесі читання [14, с. 44-46].

Важливим психологічним аспектом та одним із ключових новоутворень старшого підліткового віку, на думку багатьох дослідників, є формування Я-концепції, яка відображає новий щабель розвитку самосвідомості. Цей процес

характеризується виникненням потреби у глибшому самопізнанні, усвідомленні особистісних можливостей та власної індивідуальності, а також у визначенні подібності до інших людей і своєї унікальності. Формування Я-концепції як нової стадії самосвідомості безпосередньо пов'язане з етапами її розвитку, описаними Л. Виготським. На його думку, самосвідомість не виникає одразу, а формується поступово, проходячи три якісно відмінні стадії. Спершу це первинні емоційні відчуття себе, що є базовою основою. Наступним кроком стає надання цим відчуттям значення, яке впроваджується середовищем і засвоюється підлітком. Завершальним етапом є виникнення рефлексивного осмислення цього емоційно-сміслового наповнення, що врешті призводить до усвідомлення себе як окремої, індивідуальної особистості.

У межах цього підходу Л. Виготський окреслював кілька ключових векторів формування самосвідомості у дітей підліткового віку:

- становлення уявлення про власний образ, яке проходить численні інтермедіальні стадії, починаючи з дитячого невідання про себе до багатогранного та глибокого самопізнання;
- процес самопізнання, що розгортається від зовнішнього до внутрішнього, спершу дитина усвідомлює лише своє тіло, а згодом відкриває для себе світ власних переживань та почуттів;
- об'єднання різних аспектів у цілісний образ Я, що поступово сприяє усвідомленню підлітком себе як цілісної особистості;
- формування уявлень про себе на основі морально-етичних цінностей;
- відокремлення власного внутрішнього світу від світу інших людей, що часто може супроводжуватись відчуттям покинутості та самотності;
- усвідомлення індивідуальних відмінностей між собою та іншими, що характеризується як «посилення міжособистісної варіативності» [49, с. 34].

Важливим доповненням до розуміння вікових особливостей є теорія морального розвитку американського психолога Лоуренса Кольберга, розробленої на основі праць Ж. Піаже, які стосуються когнітивного розвитку дитини. Викладає цю концепцію український дослідник О. Осика. У концепції Піаже-Кольберга

виокремлено три ключові рівні, кожен з яких містить по шість послідовних етапів морального розвитку. З огляду на вікові особливості дітей, яких досліджуємо, доцільним є детальніший аналіз конвенційного та постконвенційного рівнів, оскільки саме вони є визначальними у формуванні моральних орієнтирів на цьому етапі розвитку.

Так, згідно з теорією Кольберга, більшість учнів 5-8 класів перебувають на конвенційному рівні морального розвитку, а деякі, особливо старші учні, можуть проявляти ознаки постконвенційного рівня, коли управління поведінкою реалізується особистою «автономною» мораллю індивідуума.

Конвенційний рівень морального розвитку включає дві стадії: орієнтацію на соціально прийнятну поведінку («зразковий хлопчик/дівчинка») та орієнтацію на загальноприйнятний авторитет. У цей період (10-13 років) людина оцінює свої вчинки через суспільні очікування, поведінка визначається прагненням до схвалення або уникнення осуду. На першій стадії важливо відповідати образу «хорошої людини», демонструючи відповідальність та доброзичливість, конформність. Друга стадія прогнозує, що моральність вчинків оцінюється через дотримання правил, законів, визнання авторитетів як моральних носіїв. Рушійними чинниками морального розвитку дітей є динамічні трансформації їхньої інтелектуальної сфери [13, с.156-157].

Натомість постконвенційний рівень морального розвитку (з 13 р.), що охоплює орієнтацію на універсальні суспільні закони і правила, базується не на зовнішньому схваленні, а на внутрішніх етичних принципах. На цьому етапі людина починає усвідомлювати відносність суспільних норм та послуговуватися власними переконаннями. На першій стадії вона оцінює закони та правила крізь призму їхньої відповідності загальному благу, визнаючи можливість їх модифікації задля справедливості. На другій стадії головним критерієм моральності стають гуманістичні цінності, власна совість, автономні від соціальних норм. На цьому рівні, який формується у старших класах, учні починають оцінювати дії героїв не лише з точки зору соціальних норм, а й через призму універсальних етичних принципів, таких, як справедливість, милосердя та рівність [46, с. 362-363]. Перехід

від конвенційного до постконвенційного рівня відображає зростання моральної автономії, рух від потреби схвалення за дотримання правил до здатності критично осмислювати суспільні норми та діяти відповідно до власних етичних переконань.

У цьому контексті варто звернути увагу й специфіку мисленнєвої діяльності учнів середнього шкільного віку, оскільки саме в цьому віковому проміжку закладаються основи для самосвідомості та моральної рефлексії. Мисленнєва діяльність у цьому віці спрямована не лише на осягнення явищ реальності та предметного світу, а й на формування здатності усвідомлювати власні когнітивні процеси, що знаходять свій прояв у рефлексії. Остання являє собою психічне новоутворення молодшого школяра, яке виражається у здатності до усвідомлення власних розумових процесів, самоаналізу та оцінки поведінки [12, с. 158]. Саме розвиток рефлексії відіграє важливу роль у формуванні моральних суджень, що в майбутньому визначатиме здатність особистості до усвідомленого вибору між власними етичними орієнтирами та загальноприйнятими нормами.

З огляду на це, надзвичайно важливим є врахування психологічних особливостей учнів підліткового віку у підборі літературних творів для шкільної програми. Якщо в середньому шкільному віці лише закладаються основи рефлексивного мислення, то в підлітковий період воно набуває більшої глибини та складності. У цьому віковому періоді спостерігається інтенсивна динаміка когнітивної, соціальної та емоційної сфер, які безпосередньо впливають на сприйняття художнього тексту, формування читацької компетентності та моральних орієнтирів. Саме тому аналіз літературних казок для підлітків повинен враховувати їхній рівень морального розвитку, здатність до критичного осмислення змісту та емоційне співпереживання героям [11, с. 63-68]. Основні характеристики психологічного розвитку, що мають значення для аналізу літературних казок, узагальнені в таблиці 2.1. (див. Додаток Б).

Теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона розглядає становлення особистості крізь динаміку її психологічного дозрівання. Основою для періодизації криз психосоціального розвитку, за Е. Еріксоном, є концепція «самоідентичності» та «ідентичності». Визначальним фактором у розвитку особистості виступає

прагнення людини до збереження особистісної цілісності як у власному сприйнятті, так і в очах значущих для неї людей. Саме суперечності між самоідентичністю та ідентичністю зумовлюють кризові моменти та визначають вектор розвитку на кожному віковому етапі. При цьому Е. Еріксон вважав, що ключовим особистісним здобутком для осіб в підлітковому віці є набуття ідентичності, яку можна розглядати в тотожності з поняттям самовизначення [37, с.16-20].

У середньому шкільному віці домінує інша вікова криза, пов'язана із прагненням до компетентності та подолання почуття неповноцінності. Відповідно до теорії психосоціального розвитку Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці (6-12 р.) дитина стикається з дилемою «працьовитість проти почуття неповноцінності». Вона активно опановує нові знання та набуває соціальних навичок, що сприяє розвитку впевненості у власних силах. Успішний досвід сприяє формуванню компетентності, зокрема здатності долати труднощі та виконувати завдання. Натомість часті невдачі чи брак підтримки можуть викликати сумніви у власних здібностях та впливати на самооцінку. Також варто зауважити, що підлітковий вік (12-19 р.), за цією теорією супроводжується кризою «ідентичності проти змішання ідентичності». Це час пошуку себе, визначення соціальних ролей, життєвих цінностей та професійних орієнтирів. Якщо особистість успішно проходить цей етап, формується здатність залишатися послідовним у переконаннях, життєвих виборах та цінностях, що є основою стійкості особистості та моральної зрілості [6, с. 925-926].

Отже, психосоціальна теорія Е. Еріксона розкриває закономірності особистісного розвитку через вікові кризи, успішне їх проходження сприяє гармонійному розвитку, невдачі можуть викликати психологічну вразливість.

Висновки до 1 розділу. На підставі сказаного робимо висновок, що фольклорна казка, зважаючи на її здатність до різноманітних трансформацій, тяжіє до метажанровості, а літературна казка зберігає єдину варіацію тексту, закріплену її автором. Проведений аналіз засвідчив, що літературна казка має безпосереднє коріння у фольклорній традиції, зберігаючи при цьому її характерні образи та

сюжетні мотиви, але водночас набуває авторських рис та нового змістового наповнення. Таким чином, обидва різновиди перебувають у взаємозалежності, де фольклорна казка слугує певним джерелом, а літературна – творчою трансформацією цього надбання. Оскільки літературна казка тісно пов'язана з казкою фольклорною, тому має великий морально-етичний потенціал, при її вивченні на уроках літератури важливо орієнтуватись на головні засади вікової психології.

РОЗДІЛ 2. Літературні казки з історії української та зарубіжної літератур у шкільній програмі

У сучасному світі, коли глобалізаційні процеси, технологічний розвиток і соціальні зміни безперервно впливають на формування особистості, літературна казка зберігає свою значущість як інструмент морального та емоційного виховання. Вона допомагає дітям краще розуміти навколишній світ, усвідомлювати ключові цінності, розвивати уяву та критичне мислення. Враховуючи важливість вікової адресації, дослідження літературних казок у шкільній програмі набуває особливої актуальності, оскільки правильний підбір творів для різних вікових груп сприяє не лише емоційному розвитку школярів, а й їхній здатності адаптовуватись до сучасних викликів, формуючи рефлексивне мислення та усвідомлення соціокультурного контексту.

2.1. «Снігова королева» Г. Х. Андерсена у програмі 5 класу

Казка Г. К. Андерсена «Снігова королева» рекомендована для вивчення у п'ятому класі в межах дисципліни «Зарубіжна література», однак її відповідність когнітивному та емоційному розвитку дітей цього віку викликає певні сумніви. Незважаючи на динамічний сюжет та виразні художні образи, твір містить багаторівневу символіку, морально-етичні дилеми та філософські концепти, які можуть викликати труднощі в повному усвідомленні молодшими школярами.

Основна сюжетна лінія, яка висвітлює боротьбу Герди за порятунок Кая, розкриває тему щирої дружби та самовідданості. Незважаючи на те, що вчинки героїні є доступними для розуміння п'ятикласниками, їхнє осмислення алегоричних аспектів твору може бути утрудненим. За теорією Ж. Піаже, учні цього віку перебувають на стадії конкретно-операційного мислення, що свідчить про їхню схильність до буквального сприйняття подій. Приміром, *«Деяким людям крихітна скалочка дзеркала потрапляла в серце, – і це було найжахливіше: серце перетворювалось на маленьку крижину»* [1, с. 1], у чому можна вбачати алегорію на втрату здатності до співчуття, однак для дітей цього віку цей момент може здаватися лише

фізичним явищем, яке не пов'язане з глибшим символічним змістом. Водночас образ Герди як символу любові та вірності є більш доступним, адже п'ятикласники вже усвідомлюють цінність міжособистісних взаємин.

Моральні випробування, які долає головна героїня, формують уявлення про дружбу та взаємопідтримку, що відповідає рівню морального розвитку за концепцією Л. Кольберга. Учні цього віку орієнтуються на соціальні норми та очікування, тому здатні сприйняти позитивний приклад Герди як ідеал самовідданої дружби. Однак складні філософські концепти, такі, як протиставлення тепла та холоду як символів емоційного стану персонажів, все ж можуть залишатись поза їх розумінням. Наприклад, фрагмент, у якому: *«Сніжинка раптом почала рости все більше й більше і стала, нарешті, молодою жінкою, закутаною в найтонший білий серпанок...»* [1, с. 3], може бути сприйнятий п'ятикласниками буквально, тоді як її глибинний зміст (втілення відчуженості, байдужості, холоду) потребує додаткових пояснень.

Фантастичний простір казки в цілому відповідає особливостям дитячої перцепції, оскільки, згідно з концепцією Л. Виготського, уява відіграє ключову роль у розвитку мислення та творенні нових сенсових відношень. Однак варто зважати на те, що межа між реальністю та вигадкою у цьому віці ще не є чітко окресленою, що може викликати труднощі в розумінні метафор.

Окремої уваги заслуговує й символіка твору, яка значно збагачує його зміст. Біблійні мотиви та алегорії є ключовими, надають казці глибини. Сім частин казки нагадують біблійну семантику духовної досконалості, крижана безкінечність постає образом пекла, а мансарда з трояндами – символом Божого царства. Терновий кущ, який Герда долає у своїх випробуваннях відсилає до християнських страждань, а Голуб виконує роль Божого вісника. Центральним елементом духовного сюжету стає молитва головної героїні, що символізує силу віри, та сльози Кая як образ покаяння. Наприкінці твору в оригіналі віднаходимо цитату: *«Unless you become as little children, ye cannot enter the kingdom of heaven»*¹ [65, с.

¹ *«Якщо ви не станете як діти, не ввійдете в Царство Небесне».*

29]. Її доповнює ще один ключовий символічний момент: *«Так сиділи вони обоє, дорослі, але ще діти серцем, а надворі стояло тепле радісне літо»* [1, с.19]. Ця сцена підкреслює основну ідею казки, а саме необхідність збереження дитячої чистоти серця як умови для духовного відродження.

Однак варто зважати, що складність таких символічних компонентів може значно перевищувати когнітивний потенціал п'ятикласників, оскільки їхнє мислення ще не є достатньо сформованим для глибокого осмислення філософських підтекстів, однак окремі її аспекти можуть бути цілком доступними. Як зазначав Л. Кольберг у своїй теорії морального розвитку, діти цього періоду перебувають на стадії конвенційної моралі, коли суспільні установи, взаємодопомога та осмислення соціальної селекції стають актуальними, водночас інтеграція християнських цінностей, таких, як доброта, сила віри, жертвовність, через образи, доступні їхньому когнітивному та емоційному сприйняттю, надзвичайно важливі для формування етичних орієнтирів у цьому віці.

Отже, казка «Снігова королева» містить як елементи, що відповідають віковим особливостям учнів 5 класу, так і складні символічні підтексти, які потребують більш розвиненого абстрактного мислення. Використання цього твору в навчальному процесі вказаного класу є доцільним лише за умови ретельного педагогічного коментування, що сприятиме розкриттю його багаторівневого змісту. Однак з огляду на складність алегоричних образів та філософських ідей доцільніше було б розглядати цей твір у 6-7 класах, коли учні вже мають сформовані аналітичні здібності та здатність до усвідомленого сприйняття символічних структур.

2.2. «Лускунчик і Мишачий король» Е. Т. А. Гофмана у програмі 5 класу

Казка Е. Т. А. Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» є багатоплановим твором, що майстерно поєднує елементи фантазії з глибоким символізмом. Її сюжет, наповнений боротьбою між добром і злом, внутрішньою трансформацією та вірою в диво, захоплює уяву й може стати

важливим матеріалом для розвитку школярів. Однак вивчення її у 5 класі викликає певні сумніви щодо релевантності віковому етапу розвитку.

Основна сюжетна лінія, яка висвітлює протистояння Лускунчика й Мишачого короля, розкриває тему сміливості, яка компенсує фізичну слабкість. Однак, за теорією Ж. Піаже, учні цього віку перебувають на етапі конкретно-операційного мислення. Це свідчить про те, що вони можуть сприймати події виключно в буквальному сенсі, часто ігноруючи глибинний символізм. Як-от: *«Бий тривогу мій вірний васале барабаннику! – на весь голос вигукнув Лускунчик»* [19, с. 11]. Цей фрагмент підкреслює, що справжня сила полягає не у фізичній перевазі, а у сміливості й рішучості. Старші школярі, які вже досягли стадії конкретно-операційного мислення, здатні глибше осмислити метафоричний зміст боротьби, моральної витривалості та внутрішньої сили.

Межа між уявним і реальним є ще одним важливим аспектом твору, що формує у школярів здатність до творчого мислення. Чарівний світ казки створює атмосферу магії, яка значно розширює межі дитячої свідомості. Приміром, у фрагменті: *«... Марі помітила вдалині двох дельфінів із золотою лускою, що пливли до них, і тягли за собою мушлю, зліплену з мерехтливого блискучого, як сонце коштовного каміння»* [19, с. 34], де уява героя органічно поєднується з елементами реальності. Такий сюжетний хід сприяє розвитку творчої уяви. Це відповідає культурно-історичній теорії Виготського, згідно з якою уява слугує основою для формування нових ідей та концепцій у дитячій свідомості.

Емпатія є важливим мотивом казки, її демонструє Марі у своїх стосунках із Лускунчиком, репрезентуючи чутливість та готовність захищати слабших. У фрагменті, де Фріц знущається з Лускунчика, вона реагує словами: *«Ох, сердечний мій Лускунчику! – зойкнула Марі й забрала його від Фріца»* [19, с. 6]. Цей епізод демонструє емоційну зрілість героїні, виявляє себе її здатність розпізнавати несправедливість і діяти на захист слабкого, взаємодіяти з батьком (слова: *«Ви, ось тату смієтеся з мого Лускунчика, а він так гарно називав вас!»*) [19, с. 39], підкреслює усвідомлення цінності людських взаємин. Такі моменти ілюструють

концепцію Л. Кольберга про моральний розвиток, відповідно до якої діти в цьому віці починають розуміти значущість людських стосунків та етичних норм.

Ідея внутрішньої краси та духовних якостей також проходить через увесь твір. Це особливо помітно в ставленні Марі до Лускунчика: *«Ох, любий пане Дросельмаєре, якби ви насправді жили, я б не погордувала вами, як королева Пірліпат, за те, що ви через мене втратили свою вроду»* [19, с. 40]. Цей момент демонструє глибоке розуміння Марі, що справжня цінність людини полягає не у зовнішності, а в її внутрішньому світі. Така думка перегукується з ідеями Виготського про значення літератури у моральному розвитку.

Відповідно до Виготського, динаміка уяви є ефективною за умови доступності матеріалу. Складні образи та деталізовані описи казки можуть викликати труднощі в дітей цього віку, перевантажуючи їх когнітивні ресурси. Увага у вказаному віці ще не є стійкою до тривалого навантаження. Багат шаровий сюжет цієї казки містить чимало другорядних еталонів, що може ускладнити сприйняття основної сюжетної лінії. До прикладу, сцена де відбувається битва між іграшковим військом та мишачим королем привертає увагу, проте численні деталі про стратегію, рухи персонажів можуть відволікати дітей від основної лінії. Варто відзначити й те, що здатність до аналізу у дітей цього віку формується, однак її рівень становить труднощі в повному осмисленні символіки твору. Відповідно до теорії Виготського, такі завдання можуть належати до зони найближчого розвитку учнів старших класів, але в п'ятикласників вони можуть спровокувати когнітивне перевантаження.

Однак, незважаючи на складність, ця казка має потужний виховний та естетичний потенціал. Зокрема, вона формує ціннісні орієнтири, такі, як справедливість, емпатія, самопожертва та ін. Щоб адаптувати цей твір, враховуючи віковий потенціал п'ятикласників, можна використовувати

скорочені варіанти твору, роз'яснення символів через ілюстративні та інтерактивні методи.

Дослідження дає нам підстави дійти до висновку, що казка «Лускунчик і Мишачий король» не повністю враховує психологічні та когнітивні можливості учнів 5 класу. Можемо припустити, що більш доцільним було б її вивчення з 6-7 класу, адже учні саме тоді досягають формально-операційного мислення, що дає їм змогу глибоко аналізувати символіку, осмислювати морально-філософські теми та абстрактні поняття. Це дозволить школярам не лише насолоджуватись казковим сюжетом, але й розвивати критичне мислення, емпатію та здатність до глибокого осмислення літературних творів.

2.3. «Кондрат або Дитина з бляшанки» К. Нестлінгер у програмі 6 класу

Повість Крістіни Нестлінгер «Кондрат, або Дитина з бляшанки» є доволі цікавим взірцем сучасної дитячої літератури, що майстерно поєднує фантастичний сюжет із соціальною сатирою та глибоким морально-етичним підтекстом. Утім, для аналізу її доцільності у шкільній програмі варто враховувати не лише художню цінність твору, а й відповідність його змісту когнітивним та віковим особливостям учнів 6 класу, для яких цей твір рекомендовано в програмі.

Згідно з теорією Ж. Піаже, шестикласники перебувають на стадії конкретно-операційного мислення, що обмежує їх можливість розуміти символічний підтекст твору. В ідеї «ідеальної дитина», що уособлена образом Кондрата, можна прослідкувати алегорію конформізму та суспільного прагнення стандартизації особистості, що вимагає від читача здатності до абстрактного аналізу. Його поведінка і висловлювання, як-от: «...семирічний хлопець повинен питати, що можна, а що ні!» [44, с. 13] чи «Батьки цілують дітей, якщо вони були чемні...» [44, с. 11] підкреслюють його запрограмованість суспільним стандартам та відсутність індивідуалізму. Натомість діти цього віку сприйматимуть твір як фантастичну історію про незвичайного хлопчика, не помічаючи при цьому його глибший соціальний підтекст. Більш абстрактне мислення, необхідне для аналізу таких проблем, характерне для учнів 7-8 класів.

Окрім когнітивних аспектів, емоційний розвиток учнів також відіграє важливу роль у розумінні твору. За теорією Л. Кольберга, шестикласники здебільшого перебувають на конвенційному рівні морального розвитку. Вони оцінюють вчинки через зовнішні норми та авторитети, а не через внутрішню рефлексію. Приміром, внутрішній конфлікт Кондрата, який говорить, *«що йому від цукерка тяжко не в животі, а на душі, оскільки їсти перед сном цукерки заборонено»* [44, с.19], може залишитися для них незрозумілим. Для учнів 7-8 класів, які вже володіють елементами автономної моральної рефлексії, такі епізоди можуть стати базою для дискусій стосовно проблеми суспільного тиску та внутрішньої свободи.

Емоційна зрілість учнів також відіграє важливу роль у розумінні твору. У шестикласників вона перебуває на стадії формування, тому вони починають усвідомлювати та аналізувати власні емоції, однак глибоке сприйняття морально-етичних конфліктів для них ще є недосяжним. Приміром, у творі пані Бартолотті змушена вирішувати чи повертати Кондрата його «виробникам», такий моральний вибір вимагає від читача усвідомлення конфлікту між соціальним тиском та відповідальності за іншу людину. Це може викликати труднощі в розумінні учнями вказаного віку.

Морально-етичні проблеми, порушені в творі, такі, як питання ідентичності, боротьби із соціальними стереотипами, свободи вибору є актуальними для підлітків. Однак шестикласники, які ще не досягли достатнього ступеня абстрактного мислення, здатні лише частково їх осмислювати. Натомість учні 7-8 класів, які перебувають у підлітковому віці, вже володіють необхідним життєвим досвідом та здатністю до рефлексії, щоб аналізувати такі аспекти твору.

Особливий інтерес викликає контраст між Кондратом та пані Бартолотті, яка своїм образом порушує традиційні уявлення про роль матері. Її ексцентричність проявляється в манері говорити до себе: *«Ану, дитино моя...»*, що в іронічній формі підкреслює її інфантильність та звичку не сприймати себе всерйоз. Їхнє протиставлення виглядає парадоксальним:

незважаючи на те, що Кондрат дитина, він все ж демонструє більшу дисциплінованість і зрілість, ніж його опікунка, яка часто поводить себе легковажно. Іронічний характер цієї протилежності не лише висміює суспільні стереотипи про ідеальну дитину та батьківство, проте й порушує питання про справжні цінності у вихованні та вимагає від читача здатності до критичного усвідомлення традиційних ролей дорослого та дитини, що виходить за межі сприйняття середньостатистичного шестикласника. Таким чином, повість «Кондрат, або Дитина з бляшанки» є багатогранним твором, що містить важливі морально-етичні уроки, глибокі філософські ідеї та критику суспільних стереотипів. Однак її багатозначність і сатиричний характер роблять твір складним для учнів 6 класу, які ще не досягли стадії формально-операційного мислення й лише формують здатність до рефлексії. Тому вивчення цього твору в 7-8 класі може бути більш доцільним, оскільки саме в цьому віці учні можуть повноцінно аналізувати його багатозаровий зміст, що сприятиме розвитку їх емоційної зрілості, когнітивних здібностей та моральної свідомості.

2.4. «Маленький Принц» А. д-С. Екзюпері у програмі 7 класу

Антуан де Сент-Екзюпері у своїй алегоричній повісті «Маленький принц» порушує теми, які виходять далеко за межі класичної літератури, і це викликає суперечки щодо відповідності цього твору віку семикласників. Усвідомлення його доволі складних ідей вимагає від читача вищого рівня когнітивної та емоційної зрілості, ніж зазвичай характерно для семикласників.

Одним із основних аспектів, які необхідно враховувати, є лексичний рівень тексту. Мова «Маленького принца» наповнена алегоріями, метафорами та символами, що вимагають від читача не лише здатності до абстрактного мислення, але й певного життєвого досвіду для їх розуміння. Показовим у цьому контексті є фрагмент: *«У кожної людини свої зорі. Для одних, тих, хто подорожує, вони дорогі. Для інших це просто маленькі вогники...»* [23, с. 44], де автор порушує питання індивідуального сприйняття світу, коли одне й те саме явище може набувати різного значення, залежно від внутрішнього досвіду особистості. Це співвідноситься з теорією Ж. Піаже про стадії когнітивного розвитку, згідно з якою

діти цього віку перебувають на межі переходу до формального операційного мислення. На цьому етапі вони лише починають усвідомлювати приховані смисли та абстрактні поняття, що ускладнює глибоке сприйняття метафоричності та символізму. Тому на рівні семикласників такі багатозначні значення можуть залишатися на етапі поверхневого розуміння. Водночас, згідно з теорією Л. Виготського про ЗНР, засвоєння нових понять можливе за умови, якщо дитина має достатній супровід (пояснення вчителя, групові дискусії). У цьому контексті вислови, як-от: *«Всі-бо дорослі спершу були дітьми, тільки мало хто з них про теє пам'ятає...»* [23, с.1] чи *«Ти назавжди береш на себе відповідальність за тих, кого приручив...»* [23, с. 39] стають зрозумілішими, якщо їх пов'язувати із соціальним контекстом, і пояснювати через конкретні приклади з їхнього життя. Таким чином, глибокий філософський підтекст твору стає доступним за умови цілеспрямованого педагогічного супроводу, що забезпечує розширення ЗНР.

Психологічно учні 7 класу перебувають на перехідному періоді раннього підліткового віку, коли, за Ж. Піаже, домінує розвиток формально-операційного мислення. Учні цього віку здатні мислити абстрактно, аналізувати символіку та метафори тексту, однак, якщо спиратись на теорію Е. Еріксона, цей період також відзначається кризою ідентичності, що стимулює пошук сенсу життя, особистої унікальності та взаємовідносин з іншими людьми. Наприклад, ідея відповідальності за емоційні зв'язки: *«Коли ти даєш себе приручити, потім доводиться й плакати...»* [23, с.42] співзвучна із внутрішнім переживанням підлітків, які починають усвідомлювати важливість власних дій у стосунках із друзями та рідними.

Варто зважати й на те, що смислова багатогранність твору розкривається через систему його персонажів, кожному з яких відведено важливу алегоричну функцію. Приміром, в образі Маленького Принца можна вбачати уособлення щирості, відкритості до світу та чистоти дитячого сприйняття, тоді як Лютчик уособлює дорослу людину, яка, попри життєвий досвід, прагне відновити зв'язок із власною внутрішньою дитиною. В троянді

можемо помітити алегорію кохання – ніжного, проте примхливого, яке вимагає терпіння та відданості. Окрім цього особливу роль у творі відведено й Лису, адже саме через його мудрі настанови головний герой усвідомлює цінність дружби та відповідальності за того, кого приручив. З погляду теорії Е. Еріксона, учні 7 класу перебувають на стадії ідентичності проти рольової плутанини, коли формується відчуття цілісності «Я» та усвідомлення свого місця в світі. Відтак теми самопошуку та відповідальності можуть викликати в них емоційний відгук, однак для глибшого аналізу символічних образів, таких, як Лис чи Троянда, учням може бракувати життєвого досвіду, необхідного для осмислення підтекстів твору. Окрім цього варто зауважити й те, що інші персонажі – Король, Шанолоб, П'яничка, Ліхтарник, Географ постають уособленнями різних аспектів дорослого світу: самотності, марнославства та абсурдності. Приміром, доволі промовистим є образ Короля, через якого автор демонструє химерність влади, зазначаючи: *«Королі нічим не володіють. Вони лише правлять. Це велика різниця»* [23, с. 24]. Також цей персонаж порушує проблему самокритики та відповідальності за власні вчинки, що підтверджує його настанова Маленькому Принцу: *«Себе судити набагато важче ніж інших. Якщо ти зумієш судити правильно самого себе, то ти справді мудрий»* [23, с. 20]. Ця думка спонукає до рефлексії та порушує питання внутрішньої чесності, яке може бути складним для учнів цього віку, що лише вчаться об'єктивно оцінювати себе та свої дії. За Ж. Піаже, учні 7 класу переходять до стадії формально-операційного мислення, що дозволяє їм абстрактно мислити, але варто зважати, що цей процес ще триває. Тому алегоричні образи дорослих персонажів можуть сприйматися ними буквально, без усвідомлення глибшого підтексту, що ускладнює повноцінне розкриття філософської складової твору.

З іншого боку, вивчення цього твору у 9 класі має очевидні переваги. Для учнів цього класу характерне формально-операційне мислення, що в свою чергу дозволяє їм працювати з абстрактними поняттями, розглядати філософські ідеї, осмислювати відношення між казкою формою та глибинним змістом твору. Саме у старших класах підлітки схильні проводити причинно-наслідковий аналіз,

знаходити паралелі між власним життєвим досвідом, текстом та робити висновки з морально-етичних питань, які порушено в творі.

Отже, хоча вивчення казки «Маленький принц» у 7 класі може сприяти розвитку уяви та базових літературних навичок, цей твір був би значно ефективнішим для опрацювання в 9 класі. У цьому віці учні володіють достатнім рівнем когнітивного та емоційного розвитку, здатні глибоко аналізувати багатшаровість твору, що дозволяє їм максимально розкрити його літературну цінність та філософську глибину.

2.5. «Фарбований Лис» І. Франка у програмі 5 класу

Літературний твір Івана Франка «Фарбований лис» представляє собою не лише взірць жанру, але й потужний інструмент для морально-етичного виховання, спрямований на формування соціальних орієнтирів та норм поведінки. Цей твір гармонійно поєднує динамічний сюжет із глибоким символізмом, що ілюструє проблему моральної відповідальності, самовираження та наслідків введення в оману. Його включення до програми для учнів 5 класу вимагає детального аналізу для кореляції віковими та психологічними особливостями цієї вікової групи.

Згідно з Ж. Піаже, п'ятикласники перебувають на стадії конкретно-операційного мислення, що забезпечується здатністю до логічного аналізу в рамках конкретного контексту. Пригодницький сюжет про Лиса Микиту, його хитрощі й маніпуляції сприймається учнями без труднощів, адже причинно-наслідкові відношення подій є очевидними. Приміром, характеристика персонажа: «*Жив собі в одному лісі Лис Микита, хитрий-прехитрий...*» [58, с. 1] одразу задає тон і контекст для подальшого сприйняття. Однак алегоричний простір твору, зокрема символіка фарби як метафори лицемірства та соціального маскуванню може бути складним для повного осмислення на цьому віковому етапі.

На рівні морального розвитку, за Л. Кольбергом, діти цього віку переважно перебувають на стадії конвенційної моралі, для якої характерна орієнтація на дотримання соціальних норм та прагнення отримати схвалення.

Лис Микита, який спершу здобуває авторитет завдяки обману, а зрештою втрачає його через необережність, демонструє дітям наслідки порушення соціальних норм. Приміром, фраза: *«Тільки одного боявся, щоб фарба не злізла з його шерсті, щоби звірі не пізнали, хто він є по правді»* [58, с. 4], ілюструє, як страх втрати прихованої правди може руйнувати позиції героя. Емоційна сфера п'ятикласників, за теорією Л. Виготського, активно формується, що сприяє розвитку їх здатності до емпатії та співпереживання. Учні можуть відчувати симпатію до персонажів, таких, як Лис Микита, який завдяки своїм хитроцям та кмітливості привертає їх увагу, однак він одночасно постає взірцем негативних наслідків обману. Як зазначено в тексті: *«Його серце було переповнене, його обережність заснула, і він, піднявши морду, як не задзявкає й собі по-лисячому!»* [58, с. 5], цей момент ілюструє, як надмірна самовпевненість Лиса призводить до втрати пильності та зрештою до його падіння. Однак для глибшого розуміння складних моральних аспектів, таких, як відповідальність або соціальні стереотипи, п'ятикласникам не вистачає аналітичного мислення та життєвого досвіду, тому ці концепти потребують адаптації через спрощені обговорення.

Варто відзначити й те, що твір порушує актуальні соціальні питання, зокрема суспільного визнання, лицемірства та фальшивого авторитету. Лис, прагнучи здобути владу через обман, уособлює суспільні явища, які не втрачають своєї значущості у сучасному світі.

Таким чином, вивчення казки «Фарбований лис» у 5 класі є можливим, оскільки її сюжетна лінія та основний моральний посил є доступними для сприйняття учнями цього віку. Водночас, варто зважати й на те, що алегорична складова твору, що порушує питання соціального маскуванню та наслідків обману, вимагає глибшого аналізу, який є характерним для учнів 6-7 класів. Враховуючи це, доцільнішим є включення твору до програми середньої школи на дещо пізнішому етапі, що забезпечить повноцінне осмислення його змісту та морально-етичних аспектів.

2.6. «Хуха-Моховинка» В. Королів-Старого у програмі 5 класу

Казка Василя Королів-Старого «Хуха-Моховинка» є визначним літературним твором, що майстерно поєднує захопливий сюжет із ґрунтовними морально-етичними роздумами. Її включення до програми 5 класу потребує ретельного аналізу, адже морально-етична глибина та символічна складність можуть часткового виходити за межі когнітивного потенціалу п'ятикласників без належного педагогічного супроводу.

Одним із центральних мотивів твору є акцентування автором уваги на байдужості до деталей навколишнього світу та почуттів інших, як-от: *«Бо ж люди дуже рідко помічають та розуміють чужі сльози... Хоча ж і те треба казати, що люди взагалі дуже неуважні: вони мало дечого помічають навколо себе. До того ж далеко-далеко не кожний може побачити Хуху»* [38, с. 1]. Подібні висловлювання стимулюють дітей до рефлексії та роздумів над тим, що робить людину чуйною й уважною, і як ці якості можна розвивати в собі. Варто зважати й на те, що герої твору створюють простір для дискусій. Так, лісник є прикладом складного персонажа, який спочатку виступає антагоністом, але згодом змінюється, рятуючи Хуху. Діти можуть аналізувати мотиви його поведінки, обговорювати, що могло спонукати його до змін, підходити до висновків про те, як люди можуть усвідомлювати свої помилки та змінюватись.

За Е. Еріксоном, у віці 10-11 років діти активно розвивають відчуття компетентності через взаємодію з соціальними та моральними нормами. Критичне осмислення дій персонажів у контексті моральних уроків, які надає казка, допомагає формувати у школярів усвідомлення соціальної відповідальності. До прикладу, учні можуть обговорювати правильність дій лісника, який завдав шкоди Хусі і як можна було уникнути цього конфлікту. Сюжет казки становить високий емоційний потенціал: переживання Хухи, її страх та відчай, допомога, яку вона отримує від лісника, пробуджують співчуття та емпатію. Згідно з теорією Л. Виготського, твори з вираженим емоційним підтекстом стимулюють не лише розвиток чутливості, але й

творчу уяву, оскільки школярі активно залучаються до співпереживання героїв.

Художній образ Хухи виступає символом невидимого світу природи, який залишається непоміченим через людську неухважність. Екологічна тематика казки теж відіграє важливу роль у вихованні дітей. Зображуючи взаємовідносини між людиною та природою, автор підводить читачів до усвідомлення відповідальності за навколишній світ. Учні цього віку вже здатні усвідомлювати причинно-наслідкові відношення між людськими діями та їх наслідками до природи, що сприяє формуванню екологічної свідомості. Це узгоджується з принципами сталого розвитку, інтегрованими в сучасну освітню парадигму. Таким чином, казка «Хуха-Моховинка» є цілком придатною для вивчення у 5 класі, проте її морально-етична глибина, символічна складність і необхідність усвідомленого аналізу поведінки персонажів вимагають ретельного педагогічного супроводу. Попри доступність для дитячого рівня, її ідейно-тематичний зміст, зокрема питання екологічної відповідальності, морального вибору та соціальної чуйності, передбачають розвинену здатність до критичного осмислення та рефлексії, ширший життєвий досвід та більш розвинені аналітичні здібності, що більш характерне для учнів 6 класів. Водночас, за умови належного методичного забезпечення, цей твір може стати ефективним засобом формування емоційної чутливості, розвитку мовленнєвих навичок і критичного мислення у 5 класі.

2.7. «Місце для дракона» Ю. Винничука у програмі 8 класу

Літературна казка «Місце для дракона» Юрія Винничука є яскравим зразком української літератури кінця ХХ ст. Цей твір, рекомендований для вивчення у 8 класі, не лише захоплює читача незвичною історією, але й порушує глибокі морально-філософські питання, що спонукають до роздумів про добро, альтруїзм та суспільні стереотипи.

Головним героєм твору є дракон на ім'я Грицько, який уособлює ідеал добра, миролюбства, толерантності. У цьому творі автор підважує традиційні стереотипи про драконів як втілення руйнівної сили та зла, натомість підкреслює їхню здатність до гармонійного співіснування із суспільством. У творі розкрито трагічний конфлікт між прагненням героя дотримуватись власних принципів та

соціальним тиском, який змушує його прийняти роль, що зрештою призводить до самопожертви. Як зауважує Князь, світ не приймає іншого порядку: *«Дракон приходить на світ лихо чинити. За гріхи наші людські мусимо спокутувати, бо така воля господня, і не тобі проти неї йти»* [9, с. 5]. Окрім цього, самопожертва Грицька може бути пояснена через призму теорії самореалізації Абрахама Маслоу: герой досягає вершини у «піраміді потреб», поступаючись власним життям заради вищих ідеалів миру та добробуту.

Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже, восьмикласники перебувають на стадії формальних операцій, коли вони починають вільно оперувати абстрактними поняттями та здатні до глибокого аналізу текстів. Вказаний віковий етап є найбільш доцільним для роботи з твором, оскільки він вимагає від читача аналітичного мислення, етичної рефлексії та здатності оцінювати події в ширшому соціальному та культурному контексті. Водночас цей етап розвитку сприяє активному формуванню емпатії, що також узгоджується із стадією постконвенційної моралі за Л. Кольбергом. У цьому віці підлітки починають усвідомлювати моральні дилеми не лише через призму суспільних норм, а й з позиції власне універсальних етичних принципів. Саме тому аналіз складних персонажів, таких, як Грицько, допомагає учням глибше усвідомити конфлікт між особистими переконаннями та соціальним тиском. У творі наголошується, що навіть у жорсткому світі людини може існувати добро, однак йому важко знайти своє місце: *«Молю тебе! Іди звідси! Тікай від цього підступного світу! Живи серед звірів! Звірячі закони-людяніші!»* [9, с. 25].

Морально-філософський потенціал твору значно перевищує межі дитячого сприйняття, однак саме старші школярі здатні адекватно осмислити його складність. Самопожертва Грицька, яка є ключовим елементом сюжету, піднімає питання про етичні межі компромісу між соціальними вимогами та особистими переконаннями. Для підлітків, які вже мають певний життєвий досвід і перебувають у процесі формування власної системи цінностей, цей

аспект може бути основою для серйозних рефлексій, адже, як зауважує автор: *«Зрозумій – коли йде війна гинуть лише вояки. А коли володар хоче зміцнити владу, – поети гинуть в першу чергу»* [9, с.25].

Варто зауважити й те, що назва твору теж містить глибокий філософський зміст, не лише визначає просторовий контекст існування героя, але й постає символом пошуку кожною особистістю свого місця у світі. Образ Грицька та його екзистенційний пошук гармонії є потужним алегоричним вираженням проблематики толерантності та інакшості. З погляду психологічної теорії Еріксона, герой, як і учні цього класу, проходить етап розвитку «ідентичності проти рольової павутини», адже його пошук місця у світі є віддзеркаленням універсального підліткового конфлікту між соціальними очікуваннями та індивідуальністю.

Таким чином, казка Юрія Винничука «Місце для дракона» є твором, який порушує складні морально-філософські питання, зокрема проблему жертвовності, соціальних стереотипів та пошуку ідентичності. Хоча учні 8 класу вже здатні до аналізу алегоричних образів, повноцінне осмислення конфлікту між особистими переконаннями та суспільними вимогами потребує більшої зрілості. Вивчення цього твору у 9 класі було б більш доцільним, оскільки цей вік сприяє глибшому усвідомленню екзистенційних мотивів, що дозволить розкрити ідейний зміст казки в ширшому соціокультурному контексті.

Висновки до 2 розділу. З огляду на викладене, можемо підсумувати, що значна частина пропонованих програмою творів для учнів 5-8 класів, найчастіше не відповідає рівню когнітивного та емоційного розвитку учнів, що переважно перебувають на стадії конкретних операцій (за Ж. Піаже) та відзначається обмеженою здатністю до проявів абстрактно-філософського мислення. Окрім цього, використання творів з глибокими символічними та морально-етичними підтекстами нерідко перевищують потенціал сприйняття вказаної вікової категорії. Це підтверджує потребу більш обґрунтованого добору літературних казок для шкільної програми з урахуванням психологічних особливостей розвитку учнів. Саме визначення «казка» часто викликає ілюзію придатності для її вивчення у

молодших і середніх класах, тим часом літературна казка часто адресована дорослій аудиторії і розрахована на доросле світосприйняття.

РОЗДІЛ 3. Літературна казка Оскара Вайльда: літературні особливості та специфіка вікового сприйняття

3.1. Дослідники про літературні казки О. Вайльда

Дослідження літературних казок, пропонованих у шкільному курсі, засвідчує, що найбільший педагогічний потенціал мають твори, здатні водночас викликати глибокі емоційні переживання та спонукати до ґрунтовного інтелектуального осмислення. У цьому контексті особливу увагу привертають казки Оскара Вайльда, у яких довершена художня форма органічно поєднується з потужним емоційним впливом. Їхнє розуміння потребує врахування особистісного й творчого досвіду автора, адже саме він зумовив специфіку моральних акцентів і психологічну близькість творів до дитячого сприйняття. Водночас слід зауважити, що ця близькість є відносною, адже чимала частина його книжкових надбань пронизана філософськими роздумами та біблійними мотивами, що розширює їх смислові горизонти та іноді далеко виходить за межі безпосереднього дитячого осмислення.

Оскар Вайльд по праву визначається одним з найвидатніших представників англійської літератури пізньовікторіанської епохи. Манера творчості Вайльда вражає двома суперечливими властивостями. Як зазначає Ю. Янченко: «І разом з тим простота Уайльда – та ж витонченість» [62, с. 77]. Його мовний порядок здається на перший погляд первинним, тому його твори, зокрема казки, майже одразу потрапляють до рук людини, яка починає своє знайомство з англійською літературою. Художня манера Вайльда позбавлена надмірної заплутаності, але дивує поєднанням зовнішньої простоти й глибокого змісту.

За спостереженнями Ю. Янченко, ключовою властивістю, яка вирізняє його казки з-поміж інших та надає виняткової унікальності є: «парадоксальна форма вираження думки, що є характерною рисою стилю письменника» [62, с. 77-78]. Попри те, що критична література часто розглядає його парадокси лише як гру слів, однак насправді в основу більшості із них закладено критичне ставлення автора до цілісної низки усталених естетичних та етичних норм суспільного устрою.

Казки Вайльда демонструють численні паралелі з притчами, оскільки їхня моральна настанова сформульована з достатньою ясністю. Як зауважує Ю. Янченко, у цих творах автор не просто розповідає історію, а пропагує глибокі етичні ідеї, спонукаючи читача замислитися над істинними життєвими цінностями.

Одним із ключових засобів розкриття цих ідей, як зазначає Ю. Янченко, є іронія. Використовуючи іронію у своїх творах, Вайльд висміює представників привілейованого прошарку, які призвичаїлися помічати лише матеріальний та практичний бік життя, до усвідомлення унікальності людської душі. Виразним прикладом цього можна вважати твір «Вірний друг», в якому заможний та скупий Мірошник зловживає допомогою Малого Ганса, обіцяючи віддати йому стару поламану тачку. Щиро вдячний за таку обіцянку, Ганс невтомно виконує всі завдання Мірошника, доки постійне виснаження та тяжка праця не призводять до трагічного фіналу. Саме ця прагматичність, яка руйнує людяність, породжуючи жорстокість, черствість та егоїзм, стає наскрізною темою багатьох казок Оскара Вайльда.

Всупереч тому, що письменник заперечував реальне життя як базис для мистецтва, його твори все ж відображають специфіку англійського суспільства та його соціальні суперечності. Хоча Вайльд наголошував, що художник не може бути моралістом, у його творах все ж простежується апеляція до ідеалів дружби, любові, співчуття, альтруїзму, діяльності на благо соціуму. Естетичні засади творчості Вайльда тісно переплітаються з моральними ідеалами, а центральними темами його казок залишаються людські взаємини та внутрішні переживання героїв. Подібну думку розвиває Г. Ванцова, наголошуючи, що іронія в творах Оскара Вайльда є одним із головних засобів вираження прихованих смислів і створення гумористичного ефекту. Вона може реалізуватися як у вербальній, так і в ситуаційній формах, причому остання є більш поширеною. Дослідниця також підкреслює, що іронія у Вайльда не має чітких мовних маркерів, що ускладнює її ідентифікацію та вимагає від читача самостійного осмислення висловлювань і

контексту. Ванцова звертає увагу на те, що цей художній прийом використовується персонажами незалежно від їхнього соціального статусу, віку чи статі, що свідчить про його універсальність [73, с. 5-8].

Т. Наумова доповнює цей аналіз, звертаючи увагу на те, що одним із характерних прийомів, якими послуговувався Вайльд у своїх казках, є антропоморфізм. У значній частині його творів тварини наділяються людськими рисами. Водночас цей прийом супроводжується тонкою іронією та витонченим почуттям гумору. Для багатьох казок притаманні комічні елементи та несподівані сюжетні повороти, які захоплюють аудиторію та додають динаміки, роблячи ці твори водночас розважальними та інтригуючими для читачів [43, с.135-136]. Таким чином, аналіз іронічних висловлювань і ситуацій у творах Вайльда засвідчує їх багатофункціональність та необхідність глибокого тлумачення прихованих значень.

Казки Оскара Вайльда органічно пов'язані з реаліями суспільства його епохи, і нерідко містять тонкий сарказм або приховану сатиру на аристократичні кола. У них виразно простежується іронічне ставлення до марнославства, обмеженості представників еліти, витончена критика пихатості, емоційної порожнечі та поверховості. Незвичайним для прихильника естетизму та гедонізму є емпатія до бідних та знедолених, що пояснюється винятковою вразливістю та чутливістю митця, який наділений багатою уявою та проникливістю. Саме ця вразливість формує трагічний тон його творів, у яких ключовими темами виступає страждання та любов через зруйновані долі.

Важливим аспектом художньої манери Вайльда є не лише використання символіки, а й його прагнення до осмислення суспільних процесів крізь призму особистих переживань. Саме це визначає його стиль як унікальний симбіоз автобіографічних мотивів, соціальної критики та естетичних інновацій. Ці особливості художньої манери найяскравіше проявляються в його літературних казках, де автобіографічність поєднується з гострою соціальною критикою та символізмом. А. Сноу у своєму дослідженні підкреслює, що чимало персонажів із його творів є алегоріями самого автора. Дослідниця також зауважує, що вибір

жанру літературної казки дозволив Вайльду не лише експериментувати з формою, а й уникати жорсткої критики, характерної для канонічних жанрів. Такий підхід відкривав нові можливості для соціальної критики та художніх інновацій, роблячи цей жанр ідеальним для втілення його ідей. У казках Вайльд отримав більшу свободу для вираження своїх ідей, створював простір для переосмислення усталених літературних та суспільних норм. Також А. Сноу підкреслює, що Вайльд у своїх творах часто зображував любов та страждання як сили, що ведуть до спокути. Його герої, як і сам автор, прагнули відкинути соціальні обмеження, відкриваючи шлях до більшої свободи та самоусвідомлення. Вайльд використовував жанр казки для переосмислення традиційних сюжетів, закладаючи основи для змін у суспільстві. Продукти його творчої діяльності були спрямовані на формування більш гуманної та гармонійної дійсності [72, с. 10-12]. Дослідники відзначають, що Вайльд поостійно балансував між прагненням до соціального визнання та бажанням ламати встановлені норми. На думку Дж. Зайпса, письменник водночас прагнув бути прийнятим суспільством і залишатися до нього неприйнятним: «[Wilde] wanted to be accepted by society as unacceptable. That was his calling card, and the more he was accepted by society, the more he sought to break the norms and test the repressive tolerance of a cruel system of class justice²» [77, с. 26]. Дослідник підкреслює суперечності у творчості Вайльда, а саме у тому, що при пошуку визнання він водночас кидав виклик суспільним наративам. Зокрема, цю суперечність можна помітити й у творі «Хлопчик-Зірка, де герой засліплений власною винятковістю, мусить пройти через страждання, щоб усвідомити справжні цінності, піддає сумніву обмеженість суспільних норм, проте й демонструє їх двоїсту природу, адже суспільство водночас прославляє обраних та карає тих, хто не вписується в його рамки. Варто зауважити й те, що особиста позиція автора також віддзеркалює цей мотив, адже Вайльд прагнув бути частиною суспільства і залишатися іншим.

² « [Вайльд] хотів, щоб суспільство визнало його неприйнятним. Це була його візитна картка, і чим більше він сприймався суспільством, тим більше він прагнув порушити норми та перевірити репресивну терпимість жорсткої системи класового правосуддя».

У цьому контексті трагедійний аспект його казок набуває особливої уваги. Як зазначає З. Гуан у своєму дослідженні, трагедія в казках Оскара Вайльда відображає глибокі емоційні та соціальні аспекти, залежно від соціального контексту, релігійних переконань та емоційних переживань. Вона є необхідним елементом, який дозволяє дітям через прості історії пізнати жорстокість світу, а також дає їм надію та можливість для особистісного розвитку. Трагедія виступає не лише емоційним транслятором, але й має освітнє значення, допомагаючи дітям краще осягнути реальність і формувати моральні якості, що сприяють розвитку їх характеру [67, с.72-73].

Попри те, що трагедія відіграє ключову роль у казках Вайльда, вони також є виразом його естетичної концепції, яка вирізняється багатогранністю та парадоксальністю. Як зауважує З. Шманько, ця властивість особливо виразно прослідковується в його літературних казках. Дослідниця акцентує увагу на тому що, попри відстороненість мистецтва від моралі, як це проголошував Вайльд, його казки утверджують концепцію невіддільної зовнішньої краси від внутрішньої. Аналізуючи твори «День народження Інфанти», «Щасливий принц», «Хлопчик-Зірка», З. Шманько підкреслює, що справжня краса полягає в душевній доброті, чуйності, здатності до альтруїзму, тоді як зовнішня краса втрачає сенс без цих якостей. У своїй праці авторка також відзначає глибину моральних та філософських ідей, які роблять казки Вайльда цінними не лише для дитячої, а й для дорослої аудиторії, що робить їх предметом постійного наукового інтересу [61, с. 2-3].

З іншого боку, мистецтво Вайльда виявляється важливим інструментом для розриву з буденністю та її обмеженнями. М. Казакова акцентує увагу на тому, що для Оскара Вайльда мистецтво слугує способом дистанціювання від буденності, яка нерідко сприймається як прозаїчна, банальна і неприваблива. У той же час дослідниця підкреслює, що справжню сутність краси можливо осягнути лише через усвідомлення суперечностей, які пронизують людське існування, і ці парадокси знаходять відображення в творчості самого Вайльда. Науковиця також зазначає, що працюючи в різноманітних літературних формах, Вайльд постійно стикався із

розбіжністю між реальністю повсякденного життя та прагненням до естетичної досконалості, що також позначається на тематиці та конфліктах його творів [28, с. 33-34].

Така внутрішня напруга між реальністю та мистецтвом не лише є стилістичним прийомом, а й відображенням моральної складності. Вайльдівських казок. Так, на думку Е. Ніу, Оскар Вайльд, попри свою прихильність до естетизму, інтегрує в казки моральні мотиви, що суперечать як теоретичним засадам цього напрямку, так і його власним тезам, викладеним у публіцистиці. Дослідниця виокремлює дві ключові моральні ідеї в його творах, серед яких: поєднання християнських цінностей із мистецтвом та критику соціальної несправедливості, зокрема експлуатацію бідних аристократією. Перший аспект, як зазначає Е. Ніу, значною мірою був під впливом Вальтера Патера, особливо його твору «Marius the Epicurean», хоча Вайльд значно посилює емоційну складову цих мотивів. Другий аспект віднаходить своє відображення у його есе «The Soul of Man under Socialism» та художньо реалізується у казці «Вірний друг», де Вайльд висміював соціальні відносини між багатими та бідними, надмірну самопожертву та інституційну релігію. Таким чином, Еллен Ніу доводить, що хоча Вайльд і сповідував естетизм, у своїх казках він інтегрував моральні аспекти під впливом філософських джерел та власної соціальної свідомості [70, с. 7-9].

Ця суперечність між естетичним та моральним виміром його творчості простежується і в інших жанрах, зокрема в романі «Портрет Доріана Грея». П. Дугган у своїй роботі підкреслює, що Оскар Вайльд розглядав естетизм як ідеал, що базується на прагненні до краси та насолоди, проте його творчість не зводиться до беззастережного утвердження цього принципу. На прикладі роману «Портрет Доріана Грея» Вайльд демонструє, що необмежене слідування естетичному ідеалу може спровокувати моральну деградацію. Хоча на перший погляд твір прославляє естетизм, детальніший аналіз засвідчує критику його безконтрольного втілення. Письменник показує, що естетизм без естетичної свідомості породжує егоцентризм, моральну безвідповідальність та втрату інтелектуального розвитку. Таким чином, Вайльд не заперечує значення краси та насолоди, проте наголошує

на необхідності гармонії між моральними та естетичними засадами, закликаючи до усвідомленого підходу до мистецтва та життя [66, с. 66-67].

Дослідниця К. Хан зазначає, що Оскару Вайльду у своїх казках вдалось гармонійно поєднати простоту викладу з витонченістю стилю, наближаючи їх до традиційної літературної казки. Водночас дослідниця акцентує увагу на тому, що на відміну від творів Г. К. Андерсена, які переважно орієнтовані на дитячу аудиторію, казки Вайльда значною мірою адресовані дорослим читачам. Причиною цього, на думку К. Хан, є складність композиції, наявність глибоких філософських підтекстів та іронічне переосмислення традиційних сюжетів, що вимагають від читача певної інтерпретаційної підготовки. Вайльд, на відміну від братів Грімм, свідомо уникає відвертого моралізаторства, натомість пропонуючи читачеві естетично витончені історії, у яких як зазначає К. Хан, мистецтво постає як самодостатня цінність [68, с. 3-4].

3. 2. Казка «День народження Інфанти»

Особливу силу морально-етичних мотивів демонструє казка Вайльда «День народження Інфанти». У творі для забав іспанської принцеси до палацу привели карлика, знайденого у лісі. Потворний хлопчик, який до того жив щирим і безтурботним життям, навіть не підозрював про свій зовнішній вигляд. На святі він так «кумедно» й безпосередньо виконував свій танок, що дівчинка була вражена. У стилі дорослих придворних дам вона жбурнула йому квітку на знак свого схвалення. Зачарований розкішшю королівського двору та вродою юної принцеси, карлик відчув до неї глибокі почуття, мріяв забрати її до лісу, де міг би захищати, турбуватися про неї та виконувати всі її примхи. Однак, блукаючи палацом, карлик вперше побачив свою постать у дзеркалі. Це відкриття виявилось для нього шоком, адже він збагнув, що був лише предметом глузування, а не щирого захоплення, від болю його серце просто не витримало і зупинилось. Обурена принцеса, яку позбавили можливості ще раз побачити «кумедний» танок, у пориві примхливої люті заявила: *«For the future let those who come to play with me have no hearts», she*

cried, and she ran out into the garden»³ [75, с.76]. Цей вираз точно передає байдужість та безсердечність, характерні для вищих прошарків тогочасного суспільства.

Як підкреслює в своєму дослідженні Ю. Янченко, у контексті метафор, епітетів та порівнянь, якими послуговувався Вайльд, «панують мінерали та квіти». Дослідник вказує, що поета часом визначали у літературі «мінералогом і ботаніком», однак сам він схиляється до думки, що Вайльд переважно був «ювеліром та квітникарем». Вайльд стверджував: «Мистецтво вище за природу та не може її наслідувати» [62, с. 78-79]. На думку Вайльда, навпаки – природа повинна слідувати за мистецтвом. Цей принцип віднаходить вираження у символічних образах, які домінують у творчості Вайльда. Приміром, у його творах небесна синь уподібнюється сапфіру, кров асоціюється з рубіном, а зелений колір трави нагадує смарагд. Цей творчий аспект митця простежується й у портретній характеристиці персонажів, зокрема: у Інфанти волосся порівнюється із «віночком тьмяного золота»; у Студента (з казки «Соловей і троянда»): *«His hair is dark at the hyacinth-blossom, and his lips are red as the rose of the desire; but passion has made his face like pale ivory, and sorrow has set her upon his brow»*⁴ [75, с. 39]. Така деталізація підкреслює прагнення автора до перетворення природи на витвір мистецтва, що відповідає його естетичним переконанням. Однак, окрім колористичних образів і символістичної насиченості, важливу роль у творчості Вайльда відіграє й пейзаж. Як зазначає О. Васильєва, стосовно стилістичних завдань пейзажу здебільшого Оскар Вайльд спирався на пейзажні еталони з метою досягнення дисонансу, емоційної реакції та втілення певного емоційного фону для кращого осмислення моментів. Водночас, як підкреслює дослідниця, простір у його казках виконує багатогранну функцію: він не лише творить атмосферу, а й безпосередньо впливає на розвиток сюжету, підкреслюючи контрасти між зовнішнім та внутрішніми переживаннями героїв [7, с. 152-153].

³ «На майбутнє ті, хто прийдуть гратися зі мною, не повинні мати серця, – вигукнула вона і вибігла в сад».

⁴ «Волосся в нього темне, як бутон гіацинта, а вуста червоні як троянда, якої він прагне; пристрасть зробила його обличчя блідим, як слонова кістка...».

Про специфіку авторського стилю пише і Ю. Янченко, вказуючи, що попри лаконічність творів Вайльда, вони водночас відзначаються надзвичайною витонченістю. Дослідник підкреслює, що в його текстах настільки значущою є роль інтонації, що навіть найменший прояв нещирості може суттєво трансформувати смисловий акцент. Стиль Вайльда характеризується виразною поетичністю, часто у творах використовуються риторичні фігури, антитези, паралелізми, інші стилістичні прийоми, що стимулюють підсилення драматичності та поглиблюють зміст.

3.3. Казка «Соловей і троянда»

Стилістична витонченість Вайльда нерозривно пов'язана з глибоким символізмом його творів. У багатьох з них через художні засоби автор порушує фундаментальні морально-етичні питання. Казка «Соловей і троянда» є одним з найяскравіших прикладів такого поєднання. У цьому творі Вайльд звертається до теми кохання та самопожертви, надаючи їй особливого трагізму. Соловей, глибоко співпереживаючи людському стражданню, помічає Студента, який плаче через те, що не може знайти троянду, без якої його кохана відмовиться танцювати з ним. У прагненні допомогти закоханому, Соловей жертвує власним життям, щоб вранці Студент міг отримати чарівну червону троянду. Проте дівчина надає перевагу племіннику Камергера, котрий дарує їй справжню коштовність, адже «...*everybody knows that jewels cost far more than flowers*»⁵ [75, с. 44]. Ця казка має складний зміст: по-перше, у ній показано антитезу моральних установок, зокрема співпереживання та байдужості, альтруїзму та егоїзму; по-друге, автор розкриває трагічну долю митця і його витворів. Через алегоричні образи Вайльд демонструє, як духовний альтруїзм й високі ідеали часто стикаються з нерозумінням та знеціненням у суспільстві, орієнтованому на матеріальні цінності. Соловей втілює митця, для якого мистецтво є вищою формою самовираження, троянда символізує його творіння, створене ціною самопожертви. Глибокий символізм казки «Соловей і троянда» проявляється не лише через її морально-етичний підтекст, а й через вишукану систему художніх засобів.

⁵ «... а хто ж не знає, що коштовності набагато цінніші за квіти».

Серед них особливу роль відіграє символіка кольору, яка дозволяє авторові передавати тонкі емоційні й філософські нюанси твору. Як зауважує А. Павлюк, Оскар Вайльд надавав перевагу красі над мораллю, розглядаючи мистецтво як вищу форму реальності. У його казках колір виконує важливу функцію, адже саме через відтінки автор яскраво передавав власне ставлення до подій. Завдяки насиченій палітрі кольорів, що активно побутує в його творах, читачі отримують глибокі та незабутні емоції. Вайльд майстерно вплітає кольорові відтінки в характери персонажів, наділяючи їх складним психологічним підтекстом. Таким чином, кольори у творах Вайльда постають носіями культурно закодованих смислів та значущих концептів, які віддзеркалюють уявлення про світогляд, культуру та філософські ідеї [47, с. 152-153].

3.4. Казки О. Вайльда у шкільній програмі

У рамках шкільного літературного курсу казки Вайльда виконують як естетико-пізнавальну, так і виховну функцію, сприяючи формуванню критичного мислення, емоційного інтелекту та моральних орієнтирів школярів. Аналізуючи ці тексти, учні мають змогу осмислювати фундаментальні опозиції добра і зла, щирості та маніпуляції, істинної та удаваної чесності, що є важливими передумовами для їх світоглядного становлення.

Згідно з вимогами модельної навчальної програми «Зарубіжна література. 5-9 класи» (за ред. Ніколенко О.М., Ісаєва О.О. та ін.), до переліку творів для додаткового читання у 5 класі входить казка «Щасливий принц». Це надає нам підстави для її детальнішого аналізу в контексті вікових особливостей учнів цього класу, їхнього когнітивного потенціалу та морально-психологічної готовності до сприйняття проблематики твору.

Водночас до обов'язкових для вивчення творів у 5 класі включено й казку Оскара Вайльда «Хлопчик-Зірка», що дозволяє здійснити ґрунтовний аналіз її художньої структури та виховного потенціалу відповідно до вікової психології п'ятикласників. Окремі казки Оскара Вайльда, такі, як «Вірний друг» та «Егоїстичний велетень», не включені до чинної навчальної програми, як і до попередніх навчальних програм із зарубіжної літератури. Попри це, їх глибокий

морально-етичний потенціал, що порушує питання дружби, егоїзму, маніпуляції та спокути, має значний виховний вплив. Тому їх аналіз у контексті вікових особливостей учнів є необхідним для визначення педагогічної доцільності їхнього включення до навчального процесу або обґрунтування причин їхньої відсутності в програмі.

Зважаючи на це, доречно розпочати аналіз із казки «Щасливий принц», яка пропонована у чинній навчальній програмі. Цей твір є одним із найяскравіших прикладів літературної казки Вайльда, що поєднує символізм, алегорію та глибокий моральний зміст. Це алегорична розповідь про жертовність, справжню цінність людської доброти та співчуття. Центральним образом виступає статуя колишнього правителя, який за життя не знав страждань, але після смерті відкриває для себе всю жорстокість і несправедливість навколишнього світу.

Казка наповнена яскравими символами, що підкреслюють соціальну несправедливість. В образі Щасливого Принца можна вбачати символ світського щастя, який лише після смерті усвідомлює справжню сутність життя. Водночас він не залишається байдужим до побаченого, а вирішує діяти, жертвуючи всім, щоб хоча б трохи полегшити страждання інших. В його діалозі з Ластівкою віднаходимо глибоку філософську проблему пошуку сенсу життя, також його прийняття страждань як невід'ємної частини світу. За Ж. Піаже, учні 5 класу вже опановують логічні операції у межах конкретних ситуацій, тому вони здатні розуміти причинно-наслідкові зв'язки та соціальні взаємодії, однак абстрактні моральні дилеми й символізм можуть викликати труднощі в їх сприйнятті.

Ластівка, яка спочатку керується почуття дружби, згодом переймається його стражданнями і приймає рішення залишитися з ним назавжди, хоча для неї це означає неминучу смерть: «*You are blind now, - he said, so I will stay with you allways*»⁶ [74, с. 36]. Тут яскраво проілюстровано мотив самопожертви, що є ключовим для усвідомлення сенсу казки. Символічним можна вважати й момент прощання Ластівки з Щасливим принцом: «*Good-bye, dear Prince...I am going to the*

⁶ «*Тепер сліпий, - сказав він, тому я залишуся з тобою завжди*».

*House of Death. Death is a brother of Sleep, is he not?»*⁷ [74, с. 37]. Їхня взаємна любов виявляється у співчутті та жертовності, а відмова Ластівки від теплих країв заради страждених свідчить про вищий ступінь людяності. За Л. Виготським, моральне мислення дітей формується у взаємодії з соціальним середовищем, і тому казка може сприяти розвитку моральних понять через співпереживання головному герою. Однак поняття самопожертви як вищої цінності може залишатися незрозумілим без належного педагогічного супроводу.

Неможливо не зауважити й моральний зміст твору, а саме зіставлення егоїстичного та жертовного життя. У цій казці автор порушує питання соціальної нерівності, зображуючи місто, у якому одні купаються в розкоші, а інші приречені на бідність. «*So the Swallow flew over the great city and saw the rich making merry in their beautiful houses, while the beggars were sitting at the gates. He flew into dark lanes, and saw the white faces of starving children looking out listlessly at the black streets. Under the archway of a bridge two little boys were lying in one another's arms to try and keep themselves warm...*»⁸ [74, с. 36]. Цей фрагмент не лише поглиблює соціальну проблематику в творі, а й посилює відчуття несправедливості. Принц не може змінити весь світ, але віддає останнє, що має, роблячи свій внесок. У фінальному діалозі між ним та Ластівкою він дає відповідь на її запитання, чому вона відчуває тепло посеред зими: «*That is because you have done a good action*»⁹ [75, с. 33]. Ці слова закріплюють моральний урок казки про те, що справжнє щастя зароджується саме у добрих вчинках. За Кольбергом, моральне виховання дітей 5 класу знаходиться переважно на конвенційному рівні, тобто вони схильні сприймати моральність через суспільні норми та очікування. Саме тому казка може допомогти розвинути емпатію, але повне розуміння соціальної несправедливості потребує додаткового тлумачення.

⁷ «Бувай, любий Принце...Я збираюся до Будинку Смерті. Смерть - брат Сну, чи не так?».

⁸ «Тож ластівка пролетіла над великим містом і побачила, як багаті веселилися у своїх гарних будинках, а жебраки сиділи біля воріт. Він полетів у темні провулки й побачив білі обличчя голодуючих дітей, мляво дивлячись на чорні вулиці. Під аркою мосту двоє маленьких хлопчиків лежали на руках, намагаючись зігрітися...».

⁹ «Це тому, що ви зробили добрий вчинок».

Також крізь образ Щасливого Принца та Ластівки у творі чітко простежуються біблійні мотиви, які збагачують розповідь глибшим символічним звучанням. Саме самопожертва головних героїв відсилає нас до євангельських ідей милосердя та безкорисливої любові. Як Христос приносить себе в жертву заради спасіння людства, так і Щасливий Принц позбувається всього, що має, щоб допомогти нужденним. Завершальний епізод акцентує увагу на духовному переосмисленні: *«Bring me the two most precious things in the city», said the God to one of His Angels; and the angel brought Him the leaden heart and dead bird. «You have rightly choosen», said God»*¹⁰ [74, с. 38]. Ця сцена є завершальним елементом ідеї твору, яка полягає в тому, що істинна цінність не в зовнішньому вигляді чи матеріальних благах, а у здатності співпереживати та жертвувати заради інших. За Еріксоном, у віці 10-11 р. діти перебувають на етапі «працелюбність проти відчуття неповноцінності», тому вони вже здатні усвідомлювати моральні зобов'язання та цінність добрих вчинків. Однак варто зважати, що релігійна символіка може залишатися для них складною, адже потребує вищого рівня абстрактного мислення.

У творі також яскраво прослідковується глибока іронія. Насамперед ми можемо її вбачати в титулі Принц: він зветься «Щасливим», але його істинне усвідомлення світу приходить лише після смерті, коли він бачить людські страждання. Він був щасливим доти, доки не знав правди. По-друге, іронічним можемо назвати й відношення міської ради, яка вважала Принца безкорисливим, але після втрати його розкішного вигляду наказала знищити статую. Цей мотив демонструє тезу про те, що суспільство цінує розкіш та красу, проте не здатне оцінити справжню доброту. Окрім цього, нужденні, яким Щасливий Принц допомагав, не знають, кому завдячувати порятунком, що підкреслює гірку правду про те, що жертвність не завжди є помітною та оціненою суспільством.

Таким чином, казка «Щасливий принц» містить глибокий моральний і соціальний зміст, але для учнів 5 класу її символіка та філософські аспекти можуть

¹⁰ «Принеси мені дві найцінніші речі, сказав Бог одному зі Своїх Ангелів, і ангел приніс Йому свинцеве серце і мертву пташку. Ти правильно вибрав, — сказав Бог».

бути надто складними у сприйнятті, адже учні цього віку переважно мислять конкретними категоріями, що ускладнює розуміння абстрактних моральних дилем. Тому, з огляду на попередній аналіз, доцільнішим було б включення даного твору до вивчення у 6-7 класах, коли учні вже здатні аналізувати символіку та глибше осмислювати авторське послання.

Подібну морально-етичну проблематику, хоча й в дещо – іншому аспекті порушує й інша літературна казка Оскара Вайльда, «Вірний друг». У цьому творі автор досліджує питання справжньої дружби, морального егоїзму та маніпуляції.

Казка «Вірний друг» Оскара Вайльда показує односторонню дружбу між Малим Гансом, щирим й працьовитим садівником, та Мірошником, лицемірним егоїстом, який маніпулює поняттям вірності. Ганс, керуючись альтруїзмом, постійно допомагає приятелеві, у той час як Мірошник лише використовує його працьовитість у власних цілях. Мірошник жодного разу не допоміг товаришу, а зате вимагав від нього все більше послуг, запевняючи, що це є проявом справжньої дружби. Коли взимку Ганс потерпає від голоду, Мірошник навіть і не згадує про нього, а навесні, не вагаючись, знову послуговується його добротою. Кульмінацією стає момент, коли Ганс не вагаючись вирушає в штурмову ніч, щоб урятувати хвору дитину Мірошника, та в результаті гине. Але й тоді «друг» лише жаліє про втрату вигідного помічника. Реакція Мірошника на смерть Ганса взагалі сповнена сарказму: *«A great loss to me at any rate, answered the Miller; 'why, I had as good as given him my wheelbarrow, and now I really don't know what to do with it. It is very much in my way at home, and it is in such bad repair that I could not get anything for it if I sold it. I will certainly take care not to give away anything again. One always suffers for being generous»*¹¹ [74, с. 58]. Така модель взаємин відповідає характеристиці егоїзму за Л. Кольбергом, властива для передконвенційного рівня розвитку, коли людина керується вигодою, а не моральними принципами. Для учнів середнього шкільного

¹¹ «В будь-якому випадку це велика втрата для мене, відповів Мірошник, – адже я майже вже віддав йому свою тачку, а тепер і справді не знаю, що з нею робити. Вона мені дуже заважає вдома, і в такому поганому стані, що я нічого не виручу за неї, навіть якби продав. Я вже точно подбаю про те, щоб більше нічого не дарувати. Завжди страждаєш, коли виявляєш щедрість».

віку така поведінка буде інтуїтивно зрозумілою, адже вони вже здатні розрізняти щирі та корисливі вчинки, але поняття морального егоїзму може потребувати додаткового пояснення.

Варто зауважити й те, що використання тексту в тексті у цьому творі є однією з ключових особливостей, яка може ускладнити сприйняття учнями середнього шкільного віку. Історія подається через розповідь Водяного Щура, що таким чином створює певний контекст для подій, а вже після цього читач занурюється у власне казку. Така структура вимагає від читачів здатності до уважно стежити одночасно за кількома подіями, що може викликати у них труднощі. Окрім цього вартим уваги є й те, що ця багаторівнева композиція не лише залишає слід на увазі читачів, але й посилює моральний аспект твору, адже кожен рівень розповіді у творі виконує свою роль. Водяний Щур, через якого подається історія, постає не лише слухачем, а й як спотворювач її сенсу, адже його егоцентричне сприйняття не дозволяє йому зрозуміти справжню мораль казки, що спонукає читача самостійно розмірковувати над нею. Цю проблему намагається вирішити Коноплянка, яка прагне донести до нього суть розповіді, однак її слова були проігноровані. Водночас така взаємодія персонажів підкреслює іронічний тон твору та спонукає до критичного осмислення, адже навіть очевидні моральні уроки можуть залишитися не розкритими, якщо людина не готова їх сприймати. Цей аспект можна розглянути крізь призму концепції Ж. Піаже, зокрема його ідеї про перехід від конкретних операцій до формальних, що передбачає здатність мислити абстрактно та усвідомлювати іронію. Однак для більшості учнів десяти років цей рівень мислення ще не є повністю сформованим, тому іронічний підтекст може все ж залишитися незрозумілим без відповідного педагогічного супроводу.

Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже, учні 5 класу перебувають на стадії конкретних операцій. Це означає, що вони здатні до проявів логічного мислення, однак воно ще базується на конкретних ситуаціях та досвіді. Вони можуть аналізувати вчинки персонажів і розпізнавати очевидну несправедливість, однак варто зважати на те, що розуміння прихованого підтексту та іронії може викликати в них труднощі, а це є ключовим для тлумачення казок Оскара Вайльда.

Приміром, висловлювання Мірошника: «*Real friends should have everything in common, the miller used to say...*»¹² [75, с. 50] буде сприйматися дітьми буквально, тоді як насправді в ньому треба вбачати вияв маніпуляції, яка виправдовує дії Ганса. Учні можуть інтуїтивно відчувати несправедливість, однак їм буде складно пояснити, чому поведінка Мірошника егоїстична.

З точки зору теорії морального розвитку Л. Кольберга діти цього віку зазвичай перебувають на другому рівні конвенційної стадії, де моральність базується на дотриманні соціальних норм та прагненні отримати схвалення. Вони вбачають у дружбі взаємну підтримку та допомогу, а вчинки героїв казки на перший погляд їй відповідають цим уявленням. Однак варто враховувати й те, що моральні суперечності, які можна простежити у взаємодії між Мірошником та Гансом, можуть викликати у дітей непорозуміння. Приміром вислів Мірошника: «*Lost of people act well...but very few people talk well, which shows that talking is much the more difficult thing of the two and much the finer thing...*»¹³ [74, с. 52] може створити у дітей враження, що вміння гарно висловлюватись важливіші за справжні добрі вчинки. Враховуючи те, що діти вказаного віку ще перебувають на стадії конкретних операцій, такі парадокси їм буде важко осмислити. Їм складно усвідомити, що слова можуть бути маніпулятивними та слугувати підступним намірам.

За Е. Еріксоном, учні 5 класу перебувають на етапі, який сприяє формуванню моральних орієнтирів, ідентичності та важливості соціального схвалення. Тому діти цього віку ще не здатні цілком оцінити свої вчинки з точки зору соціальних норм, і як наслідок цього в їхньому сприйнятті дружби переважає ідеалістичне сприйняття, де важливим є не так взаємодопомога, як відданість та безкорисливість. Окрім цього, для учнів цього вікового проміжку характерним є розуміння дружби через призму віддачі та без прагнення отримати винагороду, що чудово проілюстровано висловлюванням Ганса: «*My dear friend, my best friend...you*

¹² «У справжніх друзів все має бути спільне, мірошник сказав...».

¹³ «Багато людей чинять добре, але дуже мало хто добре говорить, це показує, що здатність говорити є значно важчою з двох і значно витонченішою».

*are welcome to all the flowers in my garden. I would much sonner have your good opinion that my sliver buttons, any day»*¹⁴ [74, с. 54]. У цій наївній готовності до альтруїзму головного героя можна вбачати й частину морального розвитку дітей, що ще не вміють певним чином оцінити складність взаємин з іншими людьми, особливо в контексті дружніх взаємин. Для учнів цього віку особливо важливо навчитися розрізняти справжню дружбу від маніпуляцій з корисливою метою, що є важливим аспектом для обговорення в межах шкільної літератури.

Окрім того казка містить глибокі моральні мотиви, що перегукуються з концепціями альтруїзму, несправедливості та фарисейського лицемірства. В образі Ганса можна вбачати безкорисливу відданість та самопожертву, що подібно до євангельського образу праведного, який готовий віддати останнє, не просячи при цьому нічого натомість. Його ж трагічна смерть може нагадувати християнську концепцію духовного страждання, коли добродісна людина гине через жорстокість та байдужість інших. Водночас образ Мірошника можна зіставити з фарисеями із Нового Завіту, які ззовні демонструють моральні принципи, однак насправді є егоїстичними та корисливими. Його слова про те, що доброта завжди обертається стражданням, можна розглядати як іронічне зображення критики лицемірства, яка не базується на справжніх моральних цінностях. Це етап морального розвитку, який, за Еріксоном, пов'язаний з кризою ідентичності та морального вибору, що набуває особливого значення саме в підлітковому віці. Учням середньої школи такі біблійні алюзії можуть бути складними, якщо вони не знайомі з відповідними текстами, тому варто послуговуватись аналогіями із сучасних реалій або знайомих ситуацій, щоб зробити цей аспект зрозумілішим.

Для полегшення розуміння цього твору педагог може провести аналогії з більш знайомими для них історіями, наприклад з притчею про милосердя самарянина, яка також порушує проблему справжньої дружби та байдужості. Також важливо акцентувати уваги й на тому, що істинна дружба виражається вчинками, а не словами, що теж є ключовим посилом твору. Зважаючи на це,

¹⁴ «Мій любий друже, мій найкращий друже... усі квіти в моєму саду – до твоїх послуг. Я значно радше матиму твою добру думку про мене, ніж свої срібні гудзики – будь-коли».

застосування зон найближчого розвитку Виготського допомогло б учням краще зрозуміти текст, адже пояснення педагога могло б підштовхнути їх до більш глибокого аналізу. Учні можуть зрозуміти загальну ідею твору, проте без підтримки вчителя їм буде складно самостійно помітити іронію та приховану моральну суперечливість, що підкреслює важливість педагогічного супроводу.

Отже, враховуючи складну багаторівневу композицію, приховані підтексти, іронічний тон та глибокі моральні аспекти, казка «Вірний друг» потребує розвиненого критичного мислення та здатності до аналізу іронії. З огляду на зазначене оптимальним варіантом було б вивчення цього твору у 7 класі, коли учні вже здатні розпізнавати маніпуляції, зрозуміти текст та осмислювати етичні суперечності.

Вайльдова концепція морального вибору та особистісних змін простежується і в інших його казках, зокрема у творі «Егоїстичний велетень», глибокому алегоричному творі, який через притчеву форму художнього зображення порушує проблеми гуманності, альтруїзму та внутрішньої трансформації особистості.

Сюжет казки розгортається довкола Велетня, який після тривалого перебування за межами власного маєтку повертається й помічає, що в його чудовому саду весло проводять час діти. Велетень, керуючись егоїстичними переконаннями, огороджує територію високим муром і забороняє будь-кому там бувати. З того моменту у його володіннях запановує нескінченна зима, адже природа втрачає гармонію, спів птахів стикає, а дерева не розквітають. Лише згодом герой починає розуміти істинну причину цієї порожнечі, що стала наслідком його власного відчуження від інших. Розв'язкою сюжетної лінії стає зустріч із дитиною, яка самостійно не може піднятися на дерево. У Велетня пробуджується співчуття, що й стає рушійним фактором його перетворення. Зрештою він руйнує мур, відкриваючи свій сад для дітей, що символізує його духовну трансформацію та перехід до нового світогляду. З точки зору морального розвитку, Велетень проходить шлях від егоцентричного сприйняття до усвідомлення потреб інших, що властиво дітям, які досягають рівня автономної моралі. Такий перехід зазвичай починається у віці 10-12 р., коли школярі

починають ставити під сумнів власні переконання та враховувати думку інших. Таким чином, глибоке осмислення морального розвитку головного героя, його спокути та усвідомлення помилок може бути доступним для дітей, які вже володіють здатністю до моральної рефлексії, тобто учнів середньої школи.

Прояв егоїстичного світосприйняття Велетня чітко простежується й у його категоричному вислові на початку: «*My own garden is my own garden...any body one can understand that, and I will allow nobody to play in it but myself*»¹⁵ [74, с 45]. У цій фразі можна помітити власне позицію головного героя, який не визнає права інших на частку радості у своєму просторі, розглядаючи його винятково як свою власність. Його переконання, зосереджені лише на індивідуальному благополуччі та згодом стають причиною духовної ізоляції, яка знаходить віддзеркалення у зміні природного порядку в його саду. Однак головний герой не одразу розпізнає причину цього дисгармонійного стану: «*I cannot understand why is Spring is so late in coming...I hope there will be a change in the weather.*»¹⁶[74, с. 46]. За Ж. Піаже, на етапі конкретних операцій (7-10 р.), діти ще не здатні до усвідомлення причинно-наслідкових відношень у складних моральних ситуаціях. Велетень на початку історії мислить егоцентрично, подібно до дітей цього віку, які лише вчаться усвідомлювати події з точки зору інших. Однак варто враховувати, що розуміння глибших моральних змін персонажа, зокрема його внутрішньої трансформації, потребує здатності до абстрактного мислення, що починає розвиватись на стадії формальних операцій (11-12 р.).

Варто зауважити й те, що казка містить яскраво виражені біблійні символи, що можна помітити в образі маленького хлопчика, чия поява в саду Велетня засвідчує початок його духовного оновлення. Хлопчика можна розглядати як ангела або посланця Божого, який приходить до Велетня, щоб провести його до

¹⁵ «Мій власний сад – це мій власний сад...будь-хто може це зрозуміти, і я нікому не дозволю гратися в ньому, окрім себе».

¹⁶ «Я не можу зрозуміти, чому Весна так запізнюється... Я сподіваюся, що погода зміниться».

вічного спокою: «*You let me play once in your garden, to-day you shall come with me to me garden, which is Paradise*»¹⁷ [74, с. 48].

За Еріксоном, момент трансформації Велетня можна співвіднести з етапом формування ідентичності та пошуку сенсу життя. Ця стадія характерна для дітей підліткового віку (від 12 р.), коли діти починають усвідомлювати моральні та екзистенційні поняття. Тому релігійно-філософський підтекст казки може викликати у молодших школярів труднощі, але бути доступним для учнів середніх класів.

Трансформація Велетня демонструє, що істинна радість полягає не у володінні матеріальними благами, а в здатності ділитися ними з оточуючими. Останній епізод казки підкреслює символічне значення твору: «*And when the children ran in the afternoon, they found the Giant lying dead under the tree, all covered with the white blossoms*»¹⁸ [75, с. 48]. Білий колір тут символізує очищення та відродження, а сам факт смерті героя набуває значення не трагічного завершення, а переходу у світ гармонійного буття.

Іронія в цьому творі є не лише художнім засобом, а й елементом морального викриття, що можна помітити в суперечності між очікуваннями Велетня та реальністю, яку він створює.

Казка «Егоїстичний велетень» не включена до чинної шкільної програми, але твір містить важливі гуманістичні ідеї, які сприяють формуванню моральних орієнтирів учнів, що робить її цінною для шкільного аналізу. З іншого боку, її складна філософська та релігійна проблематика не є універсальною для всіх учнів, а біблійні мотиви можуть потребувати додаткових пояснень. Тому, хоч казка є цінним літературним матеріалом, її включення до програми залежить від підходу до викладання: якщо основний акцент буде на загальнолюдських моральних ідеях, вона могла б бути пропонована для вивчення у 6-7 класі.

¹⁷ «Ти колись дозволив мені погратися у своєму саду, сьогодні ж ти підеш зі мною до мого саду, що є Раєм».

¹⁸ «А коли діти прибігли після обіду, то знайшли Велетня мертвим під деревом, всього укритего білими пелюстками».

У цьому контексті доцільно розглянути й іншу казку Оскара Вайльда – «Хлопчик-Зірка», яка вирізняється своєю моральною глибиною, багатоплановістю сюжету, насиченою символікою, що робить її важливим рушієм формування духовних та естетичних цінностей. Водночас складність її філософських ідей та алегоричних образів і вимог до аналітичного мислення ставлять під сумнів доцільність її вивчення у 5 класі.

За Ж. Піаже, учні 5 класу перебувають на стадії конкретно-операційного мислення, що обмежує їхню здатність до абстрактних узагальнень та детального аналізу тексту. Казка Вайльда вирізняється багатством символічних елементів, які є важливими для розуміння, але можуть викликати труднощі у дітей цього віку. Приміром, перетворення головного героя на потвору є алегорією морального падіння, коли він подивився на себе то побачив: «...*his face was as the face of a toad, and his body was scaled like an adder*»¹⁹ [74, с.115-116]. Для учнів 5 класу ця сцена, ймовірно, може залишитись лише поверхневим сприйняттям покарання за жорстокість. Її осмислення як причинно-наслідкової взаємозалежності моральних вчинків потребує більш розвинутого рівня абстрактного мислення.

Зважаючи на когнітивні можливості учнів п'ятого класу, варто врахувати їх обмежену здатність до тривалої концентрації на багатшарових сюжетах. Лінійність основної сюжетної лінії казки допомагає утримувати увагу, однак емоційно-насичені сцени, зокрема вигнання Хлопчика-Зірки або його зустрічі з тваринами, можуть викликати емоційне перевантаження. Приміром, епізоди, у яких відмовляються допомогти головному герою через його минулі жорстокі вчинки, підкреслюють важливий моральний урок: «*Thou hast blinded mine eyes. How should I now?...Thou hast clipt my wings for thy pleasure...Thou hast slain mine*»²⁰ [74, с. 116]. Однак емоційна глибина цих сцен може ускладнити зосередженість учнів на головних ідеях твору, адже ці моменти мають значний вплив на емоційний стан читача. Згідно з теорією Л. Кольберга, діти цього віку перебувають переважно на

¹⁹ «..Його обличчя було як у жаби, а його тіло було в лусці як у гадюки».

²⁰ «Ти підрізав мої крила заради власної втіхи. Як я можу літати?.. Ти осліпив мене... Ти вбив мою маму...».

конвенційному рівні морального розвитку, сприймаючи добрі чи погані вчинки через зовнішню оцінку, а не через внутрішню моральну рефлексію.

У творі значне місце посідають біблійні мотиви, як-от самопожертви, каяття, спасіння, любові до ближнього, які можуть викликати в дітей труднощі в осмисленні, але дозволяють глибше усвідомити моральні вибори та етичні проблеми. Кульмінаційна сцена, у якій головний герой знаходить свою матір і приносить себе в жертву, перегукується з ідеєю спасіння через страждання: «...*and he ran over, and kneeling down he kissed the wounds on his mother's feet, and wet them with his tears*»²¹ [74, с.122]. Для п'ятикласників ці образи можуть бути спрощені для розуміння «винагорода за добро», проте їх глибший духовний зміст, зокрема концепція покаяння та очищення душі, відкриваються лише на стадії формально-операційного мислення, притаманного учням старших класів. Ці образи можуть становити складність на стадії конкретно-операційного мислення учнів, проте можуть бути й базою для роздумів про значення покаяння та спокутування провини, що є важливою складовою морального розвитку дітей цього віку.

За Л. Виготським, розвиток уяви відбувається в результаті взаємодії з культурними зразками, що стимулюють створення нових образів на підставі вже відомих. Завдяки деталізованим описам та чарівним елементам казка становить величезний потенціал у стимулюванні уяви.

Таким чином, казка Оскара Вайльда «Хлопчик-Зірка» є глибоким та багатошаровим твором, що торкається багатьох складних питань. Однак її багатозначна символіка, іронія та складна філософія вимагають сформованого рівня абстрактного мислення, яким п'ятикласники ще не володіють. Оптимальним варіантом було б її включення до програми з 7-8 класу, коли учні досягають рівня формально-операційного мислення й здатні аналізувати символічну структуру твору. Для дітей цього вікового діапазону вона слугуватиме ефективним інструментом для початкового засвоєння моральних уроків, аналітичного мислення та уяви.

²¹ «...і, ставши на коліна поцілував рани на руках своєї матері й окропив їх сльозами»

Висновки до 3 розділу. Отже, проведений аналіз засвідчує, що казки Оскара Вайльда «Хлопчик-Зірка» та «Егоїстичний Велетень» становлять цінний матеріал для виховання моральних орієнтирів школярів, однак їх доречніше було б пропонувати до опрацювання учням, які вже здатні до більш глибокого осмислення символів і підтекстів. Натомість «Щасливий принц» і «Вірний друг» виявляються надто складними для учнів цієї вікової категорії через багатозначність образів, філософське підґрунтя та іронічний характер. Тому врахування таких особливостей учнів потребує або спеціального методичного супроводу, або перенесення вивчення цих творів на пізніші етапи шкільного курсу зарубіжної літератури. Таким чином, схиляємо до думки, що включення деяких творів Вайльда до шкільної програми зумовлене не браком художньої вартості, а потребує врахування вікової готовності та власне методичних можливостей педагога.

ВИСНОВКИ

Метою проведеного дослідження було комплексне осмислення проблеми вікової періодизації у шкільній програмі на прикладі літературної казки, що охоплює жанрову специфіку, дидактичний потенціал та відповідність психологічним особливостям учням середньої школи.

Значна увага була приділена аналізу фольклорної та літературної казки, з метою окреслення їхніх структурних, змістових і функціональних особливостей. Встановлено, що фольклорна казка є колективним продуктом із узагальненою символікою, архетипними героями та орієнтацією на усне поширення, тоді як літературна казка – результат індивідуальної творчості, відзначається складним рівнем художньої організації, розвиненою психологією персонажів та глибокою моральною проблематикою.

На підставі концепцій Ж. Піаже, Л. Виготського, Л. Кольберга, Е. Еріксона проведено детальний аналіз відповідності літературних казок віковим можливостям учнів 5-9 класів. З'ясовано, що значна частина рекомендованих програмою творів апелює до абстрактного символічного мислення, що більш властиве старшому підлітковому віку. Водночас варто зауважити, що школярі вказаного віку зазвичай перебувають на етапі переважання конкретно-образного мислення, що може ускладнювати повноцінне сприйняття творів, насичених морально-філософською проблематикою, багаторівневою символікою та підтекстом. Хоча образи й символи можуть бути адаптовані до сприйняття учнів, їхнє глибинне осмислення стає можливим лише в міру поступового розвитку здатності до абстрактних узагальнень і формування вищого рівня моральних суджень.

У межах дослідження окремий розділ присвячено аналізу творчої своєрідності казок Оскара Вайльда як представника модерністської літератури. Встановлено, що в основі його літературних казок закладено поєднання глибокого символізму, естетизму, іронії та моралізаторських інтенцій. Твори Вайльда вирізняються насиченістю художніх засобів, вишуканою образністю та розлогими

описами пейзажу, що набувають функції психологічного підсилення. Центральне місце у казках Вайльда посідає тематика морального вибору, любові, альтруїзму, людських страждань, що осмислюються через складні символічні структури. Аналіз казок «Щасливий принц», «Вірний друг», «Егоїстичний Велетень», «Хлопчик-Зірка» засвідчив їхню значущість у моральному вихованні учнів, однак паралельно виявлено певну невідповідність змісту творів віковим особливостям учнів вказаних класів.

Таким чином, у результаті проведеного аналізу встановлено, що ефективно включення літературної казки до шкільного курсу української та зарубіжної літератур потребує врахування не лише художньо-естетичних параметрів тексту, проте й рівня емоційного, пізнавального та морального розвитку учнів. Невідповідність окремих творів віковим можливостям значною мірою може пояснюватись тим, що відбір текстів переважно може здійснюватись за рівнем їх популярності або художньої цінності, тоді як психологічна доступність і віковий потенціал залишаються поза належною увагою. Урахування цих чинників дозволить забезпечити відповідність змісту творів когнітивним можливостям школярів, а також сприятиме глибшому осмисленню закладених у них ідей, формуванню критичного мислення, естетичного світогляду та ціннісних орієнтирів. Тому актуальність подальшого осмислення ролі літературної казки в шкільній програмі залишається незаперечною і потребує подальшого наукового аналізу в межах педагогіки, літературознавства та психології дитячого читання.

Список використаних джерел

1. Андерсен Г. Х. Снігова королева. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2020. 32 с.
2. Андерсен Г. Х. «Русалонька». Переклад О. Іваненко. УкрЛіб. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=1431> (дата звернення: 03.11.2024).
3. Бабій І. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань: Алмі. 2014. 44 с.
4. Бріцина О. Ю. Українська народна соціально-побутова казка (специфіка та функціонування). Київ: Наук. думка, 1989. 287с.
5. Білоус О. В. Вікова психологія: навч. посіб. Чернігів: Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
6. Варій М. Й. Загальна психологія: підруч. для студентів ВНЗ. 3-тє вид. Київ: Центр учб. літ., 2009. 1007 с. URL: https://document.kdu.edu.ua/info_zab/053_425.pdf (дата звернення: 03.01.2025).
7. Васильєва О. Особливості художнього простору казок Оскара Уайльда. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. Oxford United Kingdom, 2020. Т. 3. С. 151–153.
8. Вечірко О. Особливості художнього світу Е. Т. А. Гофмана: методичний аспект. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький, 2017. № 153. С. 65–69.
9. Винничук Ю. Місце для дракона: повість-казка. Чернівці: Чорні Вівці, 2018. 96 с.
10. Воловик А. Жанрово-стилістична диверсифікація народної й літературної казок. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вінниця, 2020. Т. 2, № 30. С. 92–97.
11. Вікова психологія: Метод. рек. / уклад. Л. Лисенко. Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2020. 113 с.
12. Вікова психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова та ін. Київ: Центр учб. літ., 2012. 376 с.

13. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2008. С. 156–163.

14. Гаяш О. В. Наукова концепція Л. С. Виготського про зв'язок навчання і розвитку та її втілення у корекційній психопедагогіці сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Ужгород, 2016. № 7. С. 40–48.

15. Горбач Н., Здіховська Т. Жанр авторської казки в українській дитячій літературі: витоки та перспективи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2016. Т. 1. С. 39–44. URL: <https://surl.li/xwgcaa> (дати звернення: 03.01.2025; 04.01.2025; 06.01.2025; 07.01.2025).

16. Горбонос О. Жанр літературної казки як діалектична єдність літературних та фольклорних традицій. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Херсон, 2017. № 263. С. 134–141.

17. Горбонос О. Жанрова парадигма літературної казки в науковій рецепції І. Франка. Херсон: Херсонський державний університет, 2018. С. 5-8. URL: <https://surl.li/qpbvpi> (дати звернення: 01.11.2024; 04.11.2024).

18. Горбонос О. Теоретико-методологічні засади генології літературної казки. *Філологічні науки*. Полтава, 2010. С.41-45.

19. Гофман Е. Т. А. Лускунчик та Мишачий король / іл.: М. Осадча, А. Павлюкевич-Чернецька; пер. О. Уліщенко. Харків: Vivat, 2020. 72 с.

20. Давидюк В. Ф. *Концепції і рецепції*. Луцьк: Твердиня, 2007. С. 288. URL: <https://surl.lu/zryoxs>

21. Данилюк І. В, Зольникова С. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Psychological journal*. Київ: 2019. Т. 5, № 6. С. 161–173.

22. Дорошенко О. Художні виміри індивідуальної і колективної свідомості в романістиці Юрія Винничука. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2020. С. 4–6. URL: <https://surli.cc/mbocnp> (дата звернення: 09.01.2025).

23. Екзюпері А. д.-С. Книга Маленький принц. Земля людей / пер. Е. Євтушенко. Київ: Знання, 2018. 272 с.
24. Жиленко І. Р. Василь Королів-Старий: мала проза міжвоєнної доби. *World Science*. Дніпро, 2017. Т. 3, № 12. С. 49–54.
25. «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти: модельна навчальна програма / О. М. Ніколенко та ін. Міністерство освіти і науки України. 1226-ге вид. 2023. 103 с. URL: <https://surli.cc/ftwply>
26. Зубенко О. Співвідношення літературної та фольклорної казки. *Філологічні науки*. 2012. № 12. С. 78–83. URL: <https://surl.lu/bbximh> (дати звернення: 02.10.2024; 01.10.2024; 06.10.2024).
27. Зязюн І. А. Аксиологічні критерії вікової психології. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2013. № 7. С. 6–24.
28. Казакова М. Моральний пафос казок О. Вайльда. *Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*: зб. тез наук. доп. / ред. Т. В. Подуфалова. Харків, 2020. С. 33–34.
29. Казки про тварин / уклад. І. Березовський; іл. Ю. Крига. Київ: Дніпро, 1986. 237 с.
30. Капусняк І. Літературна казка Г. К. Андерсена: традиції та новаторство. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Полтава, 2016. Т. 1, № 24. С. 92–94.
31. Карпенко С. Народна казка як об'єкт вивчення українського казкознавства. *Міфологія і фольклор*. Львів, 2012. № 4. С. 18–25.
32. Качак Т., Круль Л. Зарубіжна література для дітей: підручник. 2-ге вид. Київ: Академвидав, 2014. 416 с.
33. Квасневська Є.-Ю. Як «звичайну» казку перетворити на психотерапевтичний метод. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика професійного й особистісного розвитку соціального працівника: Міжнар. наук практ. конф., м. Київ. 2020. С. 85–88.*

34. Кизилова В. Динаміка української літературної прозової казки: монографія. Київ: Талком, 2020. 211 с.
35. Кизилова В. Феномен української казки: навч. посіб. для студентів. Полтава: Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2024. 215 с.
36. Ковалів Ю. І. Літературна казка / *Літературознавча енциклопедія*. Київ: Академвидав, 2007. Т.1. 567-568 с. URL: https://archive.org/details/leksykon_literaturoznavstva
37. Кононов І. Ф. Концепція ідентифікації та ідентичності в психоаналізі: Зигмунд Фройд та Ерік Еріксон. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологічні науки*. Луганськ, 2013. № 23(3). С. 5–27.
38. Королів-Старий В. Хуха-Моховинка: Вибрані казки. Київ: Знання, 2021. 159 с.
39. Кіщенко Н. Вербалізація концепту мудрість у контексті англійської авторської казки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія*. Острого: Вид-во НаУОА, 2019. С. 141–143.
40. Лагола І., Ханас М. Науково-пізнавальні казки Дніпрові Чайки як засіб формування природничої компетентності молодших школярів. *Молодий вчений*. Львів, 2024. С. 39–42.
41. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / ред.: А. Волкова та ін. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.
42. Мушкевич М. Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною. *Психологічні перспективи*. Луцьк: 2019. № 33. С. 205–220.
43. Наумова Т. В. Іронія як різновид гумору в творчості Оскара Вайльда. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Кіровоград, 2015. № 26. С. 133–137.
44. Нестлінгер К. Конрад, або Дитина з бляшанки / іл. А. Свобода. Тернопіль: Богдан, 2023. 144 с.
45. Овдійчук Л., Примич Г. Сучасна авторська казка як жанр у контексті шкільної літературної освіти. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний

університет ім. Степана Дем'янчука. 2019. С. 129–137. URL: <https://surl.li/bcfefs> (дата звернення: 02.11.2024).

46. Осика О.В. Теорія морального розвитку дитини Л. Кольберга в сучасній психології. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук.пр. / Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. 2015. № 27. С. 359–368. URL: <https://surli.cc/hrugjv> (дати звернення: 03.01.2025; 04.01.2025).

47. Павлюк А. Б. Символіка кольору у казках Оскара Уайльда. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32, № 71. С. 213–217.

48. Павлюх Н. Образ читача у новелах Е. Т. А. Гофмана. *Молодий вчений*: Дрогобич, 2018. № 5. С. 128–132.

49. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. О. Гончарова та ін.; ред. К. В. Седих. Полтава: Астроя, 2018. 342 с.

50. Редагування дитячих видань: конспект лекцій: навч. посіб. для студентів / ред. О. Тріщук; уклад. С. Фіялка. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 115 с.

51. Саврасова-В'юн Т. Літературна казка як терапевтичний інструмент. *Габітус*. Одеса, 2023. № 48. С. 146–150.

52. Семенченко М. Крістіне Нестлінгер: «Уміння читати й мислити-тісно взаємопов'язані». *День*. Київ: Українська прес-група, 2012. 27 черв. С. 15. URL: <https://surl.li/zsndui>

53. Скалозуб Т. В. О. Сухомлинський про казку як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Херсон: Південно український національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2008. С. 4-5. URL: <https://surl.lu/fgjotf>

54. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учб. літ., 2012. 280 с.

55. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генелогічні аспекти): монографія / ред. С. Нахлік. 6-те вид. Львів: Львів. відділен. ін-ту літ. ім. Т. Г. Шевченка, 2005. 316 с.

56. «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти: модельна навчальна програма / В. П. Архипова та ін. Міністерство освіти і науки України. 795-те вид. 2021. 27 с. URL: <https://surl.it/rjpijpy>

57. Українська література. Програма для 5-9-х класів ЗНЗ: модельна навчальна програма / Р. Мовчан та ін.; Міністерство освіти і науки України. 2017. 82 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>

58. Франко І. Фарбований Лис / іл. О. Киналь. Тернопіль: Богдан, 2013. 24 с.

59. Цапів А. Казка як жанр літератури для дітей: текст-типологічне дослідження. *Науковий журнал ДВНЗ "Ужгородський нац. ун-т Закарпатські філологічні студії"*. 2018. № 3. Т. 2. С. 58–63.

60. Шапошник О. М. Текст-типологічні особливості народної та літературної казки: порівняльний та перекладознавчий аспекти. *Українське мовознавство: міжвідом. наук. зб., м. Херсон* / ред. А. К. Мойсієнко. 2011. С. 294–299.

61. Шманько З. Краса і добро в ціннісному світі казок Оскара Вайльда. *Освіта і наука: Київ*, 2021. Т. 1. С. 3.

62. Янченко Ю. В. Художньо-естетична своєрідність казок Оскара Уайльда. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Харків. 2009. № 3. С. 74–80.

63. Ярмиш Ю. У світі казки: літературно-критичний нарис. Київ: Радянський письменник, 1975. 145 с.

64. Єфименко В. Сучасні підходи до аналізу казок. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог, 2014. № 48. С. 186–188.

65. Andersen H. C. The Snow Queen / Illustrator A. Marks. New York: Usborne Publishing Ltd, 2012. 29 p.

66. Duggan P. The conflict between aestheticism and morality in Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray*. *WR: Journal of the Arts & Sciences Writing Program*. Boston. 2009. Vol. 1. P. 60–68.
67. Guan Z. Analysis of the Tragedy in Wilde's Fairy Tales and Its Compatibility with Children's Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. China. 2023. No. 28. P. 71–77. URL: <https://surl.li/ybwrxu>
68. Khan K. Wildean morality: an analysis of Oscar Wilde's short stories. Aligarh. 2021. P. 4. URL: <https://surl.li/lpmzpx>
69. Larroche-Kodama C. Two psychoanalytical readings of *The Little Prince*. *Humanities: Christianity and Culture*. Mitaka. 2015. №. 46. P. 9–33. URL: <https://surl.lu/vfaxth>
70. Niu E. Analysis of morality in Oscar Wilde's fairy tales. Aligarh. 2020. P. 24–27.
71. McLeod S. Formal Operational Stage of Cognitive Development. *Simply Psychology*. 2025. P. 38.
72. Snow A. For those who have kept the childlike faculties of wonder and order and joy: Oscar Wilde's intervention within the fairy tale tradition addition. *Creative Matter*. New York. 2017. P. 32.
73. Vancova H. Irony in the importance of being earnest by Oscar Wilde. *Journal of International Scientific Publications*. Slovakia. 2015. Vol. 9. P. 42–49. URL: <https://www.scientific-publications.net>
74. Wilde O. *The Fairy Tales* / ed. by O. Huhlova-Mieshkova. Kharkiv : Folio, 2020. 124 p.
75. Wilde O. *The Fairy Tales of Oscar Wilde: The Complete Collection Including the Happy Prince and the Selfish Giant* / ed. by I. Brent. Armadillo Music. London. 2021. 144 p. URL: <https://surl.lu/oj1wng> (date of access: 05.02.2025).
76. Zipes J. *A fairy tale is more than just a fairy tale*. Book 2.0. Minneapolis. 2012. Vol. 2. P. 95–102.
77. Zipes J. *Fairy tales and the art of subversion*. 2nd ed. New York: Routledge, 2006.

ДОДАТОК А

АВТОРСЬКА І ФОЛЬКЛОРНА КАЗКА

№	Ознака	Фольклорна казка	Авторська казка
1.	Авторство	Колективне, автор є невідомим	Індивідуальне, конкретно зазначена особа творця
2.	Походження	Зародилась в народному колі, існувала та поширювалась в усній формі	Винайдена конкретним автором та є апофеозом персональної творчості
3.	Авдиторія	Орієнтована на широке коло читачів, включаючи як дорослих, так і дітей	Для неї характерне спрямування на конкретну вікову аудиторію
4.	Функції	Виховна, пояснювальна, розважальна та обрядова	Виховна, розважальна, наявність глибоко психологічної або соціальної імплікатури
5.	Форма існування	Існує переважно в усному вигляді, поширюється з покоління в покоління	Існує письмовій формі, є стійким та завершеним продуктом творчої діяльності
6.	Ліричні деталі	Мінімальні або повністю відсутні	Може містити ліричні відступи, деталізацію портретної та психологічної характеристики образів
7.	Співвідношення з реальністю	Дистанціюється від реального світу, на противагу цьому	Зазвичай має тісний зв'язок з реальним життям, часто віддзеркаленням

		містить узагальнену та фантастичну природу	конкретних соціально-історичних ідеалів та намірів сучасних митців
8.	Характеристика героїв	Герої творів є ідеалізованими, містять в собі архетипічні якості, які символізують добро та зло	Герої мають різноманітні характери, з індивідуальними рисами та розвиненою психологією
9.	Причинно-наслідкові відношення	Вчинки персонажів не вимагають мотивації та еволюціонують відповідно до послідовності казкової реальності	Пригоди, вчинки та риси героїв вимагають мотивації, чітко продемонстровано причинно-наслідковий зв'язок
10.	Мова	Звична, образна, багата на зразки усної народної творчості(фразеологізми, приказки, прислів'я та ін.), частими є рефрени, нерідко прослідковується наявність діалектів	Мова вирізняється більшим ступенем літературності та вишукано, прослідковується використання різноманітних художніх засобів (метафори, гіперболи, епітети та ін.)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

№	Аспекти психологічного розвитку учнів підліткового віку	Характеристики вікового розвитку, релевантні для навчальної діяльності	Значення для сприйняття літературних творів та навчальної діяльності
1.	Провідна діяльність	Соціально-корисна діяльність, навчальна діяльність	Літературні твори, повинні сприяти розвитку відповідальності, співпраці, а також пробуджувати інтерес до соціальних та моральних проблем.
2.	Особливості пам'яті	Зростає ефективність опосередкованого запам'ятовування, інтенсивно прогресує логічна пам'ять. Процес фіксації в пам'яті полягає в усвідомленні та формуванні логічних взаємозв'язків між складовими даних, які необхідно зберегти в пам'яті.	Тексти повинні мати чітку сюжетну структуру, сприяти формуванню аналізу змісту та логічних відношень.
3.	Формування самосвідомості	Усвідомленн я власної індивідуальності, пошук соціальної	Для цієї вікової категорії актуальними є літературні твори, які торкаються питань ідентичності, соціальної

		ролі, розвиток самоконтролю та рефлексії, створення особистісного образу «Я».	відповідальності та самопошуку
4.	Психологічні новоутворення	Модифікації у розвитку пізнавальної та особистісної сфери, потреба у визнанні своєї цінності, почуття дорослі, становлення самосвідомості, розвиток здатності до самоаналізу, творення ціннісних орієнтирів.	Твори з глибокими моральними конфліктами та соціально актуальними темами сприяють формуванню етичної та моральної свідомості.
5.	Особливості уваги	Посилюється обсяг уваги, стійкості та концентрації, формується вміння усвідомлено направляти увагу на конкретні об'єкти, уникати відволікаючих факторів та концентруватись.	Літературні твори повинні бути емоційно насиченими та мати чітку структуру, що сприяє утримуванню уваги учнів упродовж всього аналізу тексту.
6.	Особливості мислення	Активізація словесно-логічного мислення, Ж. Піаже вважав, що учням	Варто використовувати тексти із символікою, метафорами та моральними дилемами, що сприятиме

		цього віку притаманна пізнавальна діяльність на етапі формальних операцій, маніпулювання гіпотезами під час вирішення мислительних завдань, посилений ступінь розумової динаміки	розвитку абстрактного мислення, здатності до аналізу та узагальнення.
7.	Розвиток емоційної сфери	Посилення експансивних виявів емоцій, посилення емоційної збудливості, здатність до емпатії, часті зміни настрою, із ентузіазмом виконують цікаву для них діяльність, здатність до самовладання емоційних переживань.	Для цього віку релевантними будуть тексти, які викликають співпереживання та сприяють емоційному збагаченню.
8.	Соціальна ситуація розвитку	Масштабування області суспільної активності, модифікація взаємин з оточуючими (батьками,	Розширення соціальних контактів формує здатність розуміти соціальні ролі персонажів, їхні мотиви та конфлікти. Це дозволяє учням ідентифікувати себе з героями творів, аналізувати їхню

		учителями, однолітками), особиста соціальна активність	поведінку та приймати моральні уроки. Особиста соціальна активність стимулює участь у дискусіях і формуванні власної точки зору на проблеми, які порушуються в літературних творах.
9.	Вікові завдання розвитку	Формування ціннісних орієнтацій, постановка життєвих цілей, індивідуалізація та ідентифікація (визначення, ким вона є), виділення референтної групи,	Літературні твори, які відображають моральні дилеми, пошук ідентичності допомагають учням усвідомлювати життєві цінності. Використання художніх текстів сприяє аналізу власних життєвих цілей і взаємин із групами однолітків.
10.	Особливості уяви	Сприяє масштабуванню образного змісту, у процес осмислення художніх творів, характеристик подій з історії, переміщення від конкретного до абстрактного, ключовою варіацією уяви постає мрія.	Розвинута здатність до образного мислення дозволяє продукувати візуальні еталони на підставі текстів, уявляти альтернативні сценарії подій, інтерпретувати метафори та символи. Це сприяє глибшому осмисленню змісту із філософською чи моральною проблематикою, а також формуванню критичного мислення під час аналізу літературних тем. Уява допомагає підліткам осмислювати ідеї, які стосуються їхніх особистих

			мрій та цілей, через призму художнього світу.
--	--	--	--

ДОДАТОК В

ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА У ШКІЛЬНІЙ ПРОГРАМІ

№	Назва літературної казки	Клас згідно із чинною програмою	Оптимальний клас для вивчення (рекомендовано в дослідженні)	Педагогічно-методичні міркування щодо доцільності та складності тексту	Фольклорні твори, що подаються в програмі відповідного класу
Зарубіжна літературна казка					
1	«Снігова королева» (Г. К. Андерсен)	5 клас	6-7 кл.	Ускладнена система образів і глибинна символіка потребують сформованих навичок абстрактного мислення та емоційної зрілості	Індійська народна казка «Фарбований шакал». Японські народні казки «Іссумбосі або Хлопчик-Мізінчик» або «Момотаро, або Хлопчик-Пересик». Китайські народні казки «Пензлик Маляна» або «Червоний ліхтарик». Арабська народна казка «Синдбад-Мореплавець» (перша подорож).
2	«Лускунчик і Мишачий король» (Е. Т. А. Гофман)	5 клас	6-7 кл.	Поєднання фантастичних елементів і прихованої психологічної глибини вимагають розвитку аналітичного читання	«Іссумбосі або Хлопчик-Мізінчик» або «Момотаро, або Хлопчик-Пересик». Китайські народні казки «Пензлик Маляна» або «Червоний ліхтарик». Арабська народна казка «Синдбад-Мореплавець» (перша подорож).
3	«Хлопчик-Зірка» (О. Вайльд)	5 клас	7-8 кл.	Моральна трансформація героя, філософські підтексти та притчевість краще сприймаються на етапі середнього підліткового віку	«Пензлик Маляна» або «Червоний ліхтарик». Арабська народна казка «Синдбад-Мореплавець» (перша подорож).
4	«Кондрат або Дитина з бляшанки» (К. Нестлінгер)	6 клас	7-8 кл.	Сюжет порушує проблеми соціального відчуження та підліткової ідентифікації, що краще резонує з учнями старшого підліткового віку	-
5	«Маленький Принц» (А. д-С. Екзюпері)	7 клас	9 кл.	Наявність глибоких алегорій та філософського осмислення людських цінностей зумовлює доцільність цього твору учням з розвинутою світоглядною рефлексією	-
Українська літературна казка					

6	«Фарбований Лис» (І. Франко)	5 клас	6-7 кл.		«Яйце-райце». «Про правду і кривду».
7	«Хуха-Моховинка» (В. Королів-Старий)	5 клас	6-7 кл.	Емоційно насичений художній світ казки, що містить природоохоронну етику краще сприйматиметься учнями з вищим рівнем абстрагування та емпатії.	«Мудра дівчина». «Ох» або Летючий корабель» (на вибір учителя).
8	«Місце для дракона» (Ю. Винничук)	8 клас	9 кл.	Філософська глибина й трагізм сюжету прогноують наявність сформованого критичного мислення й здатності до інтерпретації алегорій	-

Літературознавчі дослідження літературної казки

На думку дослідників літературної казки, вона постає одним з найбільш динамічних жанрів дитячої літератури, знаходиться в безперервному коливанні та перебігу дедалі частіше перероджуючись та має здатність адаптовуватись до певних соціально-політичних та культурно-історичних процесів. Досліджуючи підходи до визначення поняття «літературна казка», звертаємось до Лексикону загального та порівняльного літературознавства, у якому подано таку дефініцію: «1. Твір, який має свого автора – професійного письменника, успадковує стиль, композицію народної казки, тобто створюється за законами фольклорної казки. Літературна казка спрямована перш за все на фантастику та вигадку. 2. Оригінальний твір, що поєднує елементи дійсності, вигадки та фантастики, але майже нічого спільного з народною казкою не має» [41, с. 301]. Ми вважаємо, що таке тлумачення окреслює двоїсту природу згаданого жанру, який синхронно зберігає фольклорні корені та маніфестує самостійність як відокремлений жанр. Це дає змогу авторам вільно реалізовувати персональні творчі задуми, збагачуючи жанр досі невідомими поглядами.

Найбільш вдало сформульоване тлумачення «літературної казки», на наш погляд, викладено в літературознавчій енциклопедії: «художній твір письменника, який, модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо)» [36, с. 567-568].

Л. В. Дереза виокремлює декілька стадій у процесі вивчення літературної казки:

1) вихідне збирання відомостей, коли основна увага згромаджується здебільшого на описі літературної та народної казки. Вона уникає роз'єднання цих двох жанрів. Пошук їх відмінних та спільних властивостей, диференціації загалом;

2) розділення двох видів творчої діяльності, поетапне утворення спільних та загальних характеристик. Ця стадія включає в себе критичне відношення до

літературної казки, з одного погляду вона розцінюється як опрацювання фольклорної, а з іншого вкрай оригінальною, довершеною та незалежною;

3) теоретичного опанування саме літературною казкою як автономного жанру в українській літературі, встановлення її позиції в системі жанрів певного літературного піднесення [26, с. 80-81].

На наш погляд, такий підхід допускає деталізоване вивчення еволюції літературної казки, дозволяє відслідковувати періоди її розвитку від фольклорних основ до самостійного жанру.

Хоча літературні казки часто черпають натхнення з фольклорних джерел, вони є самостійним жанром, створеним окремими авторами. Саме тому твори таких письменників, як Ганс Крістіан Андерсен, брати Грімм чи Шарль Перро, ми називаємо літературними казками. Вони переосмислили народні казки і надали їм нових естетичних та художніх форм. Ми переконані, що саме ці автори заклали основу для розвитку жанру в майбутньому.

На основі зазначених властивостей ми можемо дійти до підсумку про те, що літературна казка відзначається приналежністю до конкретного автора та своєю структурною завершеністю, забезпечує вираження індивідуальних авторських концепцій та стабільність її тексту. Як зазначає О. Зубенко, що згаданий жанр твору не лише містить чарівні елементи, проте й відбиває реальні соціальні процеси та історичні події, що робить її важливим суспільним феноменом. Дослідниця підкреслює: «події, вчинки, характери героїв у літературній казці вимагають умотивування, причинно-наслідкового зв'язку» [26, с. 82-83], що і є однією із ключових її відмінностей від народної. І. Карпенко досліджує еволюцію українського казкознавства й виокремлює чотири ключові стадії його розвитку: від процесу фіксації й первинного аналізу текстів до їхнього глибокого теоретичного осмислення, популяризації та сучасного пострадянського періоду. Науковиця акцентує увагу на методологічних підходах, зокрема на порівняльно-історичному аналізі, що сприяє виявлення спільних і відмінних рис у структурі фольклорних казок. У своїй роботі вона також подає типологію народних казок, виокремлюючи побутові, чарівні, казки-легенди і т. д. і підкреслює, що мандрівні сюжети

забезпечували поширення певних мотивів, які в різних культурних та історичних контекстах набували нових інтерпретацій. Це дозволяє досліджувати фольклорну казку як пласт усної творчості, що зазнає модифікацій відповідно до соціокультурних та історичних впливів [31, с. 3-4].

У науковому доробку В. Єфименко окреслено кілька підходів до аналізу літературної казки, кожен із яких спирається на певну методологію та дослідницькі принципи. Серед них можна виокремити наступні: психоаналітичний, фольклористичний, соціо-історичний, феміністичний та структуралістський. Фольклористичний вивчає походження, поширення та варіативність казкових сюжетів. Він базується на історико-географічному методі А. Арне та С. Томпсона, що прогнозує порівняльний аналіз для встановлення первинних форм казок. На противагу цьому, структуралістський підхід визначає універсальні елементи казкової оповіді. Дещо іншу перспективу пропонує психоаналітичний підхід, який трактує казки як віддзеркалення глибинних психічних процесів, де архетипи, за Юнгом і несвідомі механізми, за М.-Л. фон Францом, визначають їх структуру та зміст. Водночас феміністичний підхід зміщує фокус на гендерні аспекти, акцентуючи увагу на домінуванні чоловічих образів та пошуку суб'єктивності, що за Дж. Зейном, сприяло появі гендерно нейтральних інтерпретацій казок. На відміну від нього, соціо-історичний підхід, що розглядає казку як відображення суспільних реалій певної епохи. Таким чином, кожен із таких підходів висвітлює літературну казку з різних ракурсів, взаємодоповнюючи один одного [64, с.187-188].

Дослідниця О. А. Цапів виділяє такі етапи розвитку літературної казки: відносить казку до малих епічних жанрів, зародження яких припадає на період Романтизму. Подібно до інших дослідників, вона ототожнює зародження авторської казки із творчістю із Ш. Перро, який в XVII столітті у Франції опублікував колекцію творів «Казки матінки моєї Гуски, або ж Історії та оповідки минулих часів із повчальними висновками». До неї потрапили наступні казки: «Червона Шапочка», «Хлопчик-мізинчик», «Феї», «Синя Борода» та ін. [59, с.3-4]. Як зазначає дослідниця: «Такі казки були авторською реінтерпретацією

популярних на той час фольклорних казок» [59, с. 7], що збагатило фольклорні твори новими естетичними та художніми властивостями. Подібні процеси, зауважує Ю. В. Янченко, мали місце і в Німеччині, де зародження авторської казки пов'язують із публікацією «Дитячих та сімейних казок» братів Грімм, перше видання яких відбулось у 1812 році [62, с. 74-75]. О. Цапів вважає, що саме вищезгадані автори заклали фундамент для майбутнього розвитку жанру літературної казки, адже вона стала специфічним інструментом суспільної критики, через який автори могли коментувати реалії тогочасного суспільства. Узагальнюючи ці процеси, Т. Б. Качак і Л. М. Круль зазначають, що першими авторами, що систематизували науковий матеріал та надавали йому літературно-авторської форми, були Т. Бенфей, Пабло Себійо, Вільгельм та Яків Грімми, Е. Коскен, П. Сентів у Франції, а в Україні – І. Рудченко, О. Потебня, В. Гнатюк, М. Драгоманов та І. Срезневський [32, с. 17-18].

Структура літературної казки є предметом аналізу багатьох дослідників, які виокремлюють її характерні особливості та співвідносять із фольклорною традицією. Стосовно композиційного контексту фольклорні казки відзначаються достатнім рівнем одноманітності в диспозиції з літературними. Ю. Ярмиш зазначає, що народні казки мають усталену будову, зокрема типовий зачин, розгорнуту основну частину та підсумок, якому притаманні початкові класичні та підсумкові формули, іноді містить підтекст стосовно примарності окреслених подій або ж про майбутнє щастя персонажів. Натомість літературна казка, за його словами, демонструє більшу варіативність композиційної організації, хоча й може зберігати певні елементи фольклорної наративної моделі. В. Кизилова, розглядаючи особливості структури літературної казки, зауважує: «Структуру літературної казки становлять такі компоненти: назва, що відтворює задум автора; зачин, який є засобом маскування змісту, часу подій; основна частина, яка насичена індивідуальним авторським стилем тексту, що відбивається в описах пейзажів, художніх деталей, психологічних властивостях, мотивації дій персонажів, емоційному забарвленні; кінцівка, що включає паремічні елементи повчального змісту» [34, с.146-147]. Подібну думку висловлює і Т. Саврасова-В'юн, яка звертає

увагу на персоналізацію авторського стилю в літературній казці. На її думку, до структури цього жанру відносять такі складники: назву, яка відображає намір творця: зачин, який виконує роль інструмента приховування часових та змістових пригод; основна частина, в яку покладено персоналізацію митецької манери, що можна помітити в змальовуванні природи, психологічних особливостей, художніх дрібниць, емоційному відтінку та прагненні героїв; кінцівка, яка наповнена повчальними еталонами з народної творчості. Вона підкреслює, що літературна казка, з одного боку, спирається на традиційну фольклорну модель, однак містить й ускладнену авторську структуру, яка сприяє глибшому розкриттю ідейного змісту [51, с. 147].

Ми відзначаємо, що чітка структура композиції є невід'ємним складником літературної казки, що полегшує її сприйняття різноманітними віковими категоріями. Спираючись на згадану структуру, читач може краще орієнтуватися в сюжеті, окрім цього автор легше впроваджує більш складні моральні та філософські концепції в зрозумілій та доступній формі.

У літературознавчих дослідженнях виокремлюють різні типи літературної казки. Так, Т. Саврасова-В'юн визначає серед них художню оповідь народного тексту, власне авторську казку та твори, створені, за фольклорними мотивами. Окрім цього, в своєму напрацюванні дослідниця вказує й такі: «казки-поєми, казки-новели, казки-оповідання, казки-повісті, казки-легенди, казки-перекази, казки, наближені до притч, байок, ліричних віршів, казкові епопеї» [51, с. 148]. Це засвідчує універсальність літературної казки, яка має схильність до адаптації щодо різноманітних потреб та запитів аудиторії. Як наслідок – жанр залишається багатограним та актуальним у сучасній літературі. Можна припустити, що згадана жанрова різноманітність допомагає літературній казці зберігати свою актуальність в різних культурних контекстах. Тому вона може виконувати роль як дидактичного, так і розважального рушія, звертається до широкого кола читачів завдяки різним підходам до тематики та аналізу.

Розмаїття жанрових форм літературної казки не лише розширює її вплив на читача, а й відкриває широкі можливості для роботи з текстом у навчальному

процесі. Згідно із дослідженням І. Бабій, можна виокремити такі шляхи діяльності із літературною казкою: малювання за сюжетом казки; пошук у творі скритих порівнянь; обмін думками про поведінку та манери діяльності героїв; обмірковування про мораль казки; репродукція фрагментів твору в рольовій грі; занотовування; мистецька робота з переписування [3, с. 14-15].

Як зазначає А. Цапів, аналізуючи концепцію М. Славової, власне віковий потенціал майбутнього читача й формується під впливом специфічного різновиду мистецької художньої взаємодії «доросла людина (автор) – дитина (читач)» [59, с. 59]. Відповідно до цього, творець упередметнює свої міркування та наміри, використовуючи «дитячий код», тобто в результаті цього дитина стає спільником художнього твору та відіграє роль рушія селекції оповідних концепцій. Становище дитини у тексті посилюється завдяки «рольовим іграм автора», в той час як становище дорослого втілюється з огляду на залучення досвіду дитини та продукування художніх образів, що опирається на розуміння письменником дитячої ідеології.

Значущість таких підходів пояснюється не лише розвитком читацької компетентності, проте й загальним впливом літературної казки на особистість дитини. С. Зольникова та І. Данилюк зазначають: «У символічній формі казка містить інформацію про соціальну роль індивіда та про його соціальну поведінку, сприяє розвитку позитивних міжособистісних взаємин, соціальних умінь та навичок поведінки, а також моральних і емоційних якостей особистості, що визначають її внутрішній вплив» [21, с. 168]. На наш погляд, ця думка є особливо важливою в шкільному контексті, адже вона підкреслює здатність казки водночас навчати, розвивати й виховувати, формувати при цьому не лише знання, а й морально-етичні установки дитини. Тому, розглядаючи потенціал жанру в освітньому процесі, неможливо оминати питання виховного ефекту, яке посідає окреме місце в педагогічних дослідженнях.

Проблема виховного потенціалу казки загалом є предметом тривалого педагогічного дослідження, адже її вплив на формування світогляду дитини важко переоцінити. Так, В. Сухомлинський наголошував на її значенні у розвитку

мислення, моральних та етичних почуттів дитини. Він розглядав казку як потужний механізм формування у дитини здатності мислити з допомогою слів, що навчає абстрактно міркувати, виховує у неї естетичні смаки та почуття, формує ідейне світосприйняття та патріотизм, посилює її розумову перспективу. Зважаючи на психологічну специфіку дітей, Сухомлинський був переконаний у сенситивності періоду дитинства для пізнання духовної величі рідної мови. [53, с. 3-5].

Важливість літературної казки у вихованні дитини не обмежується лише формуванням когнітивних та мовленнєвих навичок, проте й полягає у її здатності виконувати соціально-культурну функцію, сприяючи формуванню моральних орієнтирів та гармонійної інтеграції дитини в суспільство. Є. Ю. Квасневська стверджувала, що: «Весь арсенал казки – і її форма, і її зміст, і спосіб розповіді з особливими прийомами, ритмікою тощо – націлений на досягнення невимушеного, м'якого та водночас міцного за емоційним забарвленням - введення дитини у світ людських стосунків, світ культури» [33, с. 85]. На наш погляд, здатність цього жанру демонструвати моральні орієнтири та моделювати життєві ситуації допомагає дитині краще усвідомлювати життєві обставини та поступово адаптовуватись до них.

Варто зауважити, що соціалізаційний вплив літературної казки тісно пов'язаний із її психологічним потенціалом. Як відзначає М. Мушкевич, у літературній казці закладено потенціал для трансформації перцепції, прийняття, боротьби зі стресовим станом, удосконалення емоційного інтелекту, визволення від невідв'язних варіантів поведінки. виправлення особистісних концепцій пов'язаних з конструктивністю, моделей та шаблонів [42, с. 209]. Поділяємо це міркування та схилиємось думки про те, що казкотерапія є ефективним знаряддям психологічного супроводу дітей, зокрема тих, хто має складнощі із регулюванням емоцій або проблемами поведінки. Отже, казка стає важливим фундаментом для розвитку саморефлексії та емоційної стійкості.

Як підкреслює Н. Кіщенко для авторської казки характерним є комбінування фантастичних складників, узвичаєностей народу, сказань та переоповідань та інших зразків, адже для митців нового часу притаманним є

здатність послуговуватись усіма здобутками зарубіжних та особистих культурних надбань. При створенні літературної казки автори можуть брати за основу оповідні, міфологічні та безпосередньо народні джерела. Відмінною властивістю авторської казки від народної є насамперед те, що вона за своєю жанровою сутністю є утвором суб'єктивної, а не колегіальної творчості. Варто зазначити, що для авторської казки ключовим є відступ від народних начал. Вона постає як твір, для якого властива винятковість мистецького світу, унікальність естетичної парадигми, яка базується на основі народних творів, однак відзначається від них змістовим зв'язком [39, с.142].

Як стверджують дослідники, зокрема Н. Горбач і Т. Здіховська, зародження авторської казки не могло відбутися раніше XIX ст., оскільки «...лише починаючи з цього часу відомі записи фольклорних казок» [Горбач: 2016, с. 41]. За їхніми словами, епоха романтизму відзначилась стрімким інтересом до історії давнини та творчості народу, що стало поштовхом до пробудження та розквіту авторської казки, яка мала автора, а не лише основоположника. На противагу народній, в якій структура та основні риси залежать від жанрових особливостей, літературна вирізнялась щоразу іншою специфікою, «вона зберігає ті ознаки, що ідентифікують її як казку, з іншого ж, несе на собі відбиток позиції та стилю свого творця» [15, с. 41-42]. Як наслідок – сюжети літературних казок вирізняються багатством в порівнянні з фольклорними.

Наприкінці XX – початку XXI ст., у зв'язку із набуттям Україною суверенності, можна простежити чималий стрибок у піднесенні української літератури для дітей. Н. Горбач і Т. Здіховська зауважують, що це було зумовлено виникненням надзвичайного показника видавництва з державною мовою та взагалі апогеєм книжкового друку. У цей період авторська казка реорганізувалась такими жанровими підвидами, як: «казки-фентезі, казки-притчі, казки-новели, казки-легенди, казки-мініатюри, казки-балади, казкові хроніки, міські казки тощо» [15, с. 42]. Варто зауважити, що ця розгалуженість свідчить про гнучкість жанру та його здатність відповідати на нові запити сучасного суспільства. Казка перестає бути

виключно дитячою літературою і дедалі частіше стає способом осмислення глибоких моральних, філософських і подекуди соціальних питань.

XX століття відзначилось рядом модифікацій в жанрі авторської казки, яка розширилася творами О. Іваненка, А. Дімарова, Л. Письменної, А. Шияна, Ю. Ярмиша, М. Стельмаха. Н. Забілої, Д. Чередниченка, І. Неходи, П. Воронька, М. Пригари, В. Бичка, Ю. Збаницького, В. Нестайка, І. Неходи, Л. Письменної, М. Трублаїни, П. Воронько. У цьому контексті Н. Горбач і Т. Здіховська акцентують увагу на тому, що важливим бар'єром на шляху еволюції жанру літературної казки була: «заборона та критика цього жанру в 1920-30 рр.» [15, с. 41], коли були схильними вважати про її «згубність» для світогляду дітей. Літературна казка не завжди була прийнята як корисний елемент дитячого виховання, а її еволюція відбувалась в умовах суспільного тиску та певних змін політичних наративів.

Однак, як зазначають дослідниці, незважаючи на певний антракт у казковій діяльності, друга половина цього століття знаменувалась напрочуд більшим показником творів вказаного жанру, які ставали все дедалі багатогранними та як наслідок дали розгалуження на підрозділи. Саме в цей період чималої популяризації жанру сформувались такі функціонально-тематичні підрозділи жанру, як: «пізнавальні, морально-дидактичні та пригодницько-розважальні казки» [15, с. 42], що стали невід'ємною частиною літератури для дітей. Цей процес засвідчує, що навіть за умов репресій і цензури авторська казка змогла адаптуватися та знайти нові форми вираження. Це в свою чергу демонструє не лише її стійкість, а й здатність відповідати культурним і виховним потребам суспільства.

Поява пізнавальної казки є очікуваною в цьому жанрі, це пояснюється її здатністю до опису навколишнього світу (побуту, природи, предметів). Водночас, як наголошують дослідниці, кожна казка, незалежно від своєї функціональної спрямованості, зберігає притаманну жанрову образність, що допомагає читачеві дізнатись щось незвідане, досі невідоме та цікаве. На нашу думку, пізнавальні казки відіграють важливу роль у формуванні світогляду дитини, адже вони не лише

розвивають уявлення про навколишній світ, проте навчають мислити через образи та символи.

І. Лагола та М. Ханас наголошують, що в подібних творах: «природа персоніфікується, стає сокровеним місцем для сповіді, розради, наповнює новими силами, наснагою до творчої праці» [40, с. 41].

Розгляд напрацювань В. Кизиловой дав змогу виокремити низку взірців пізнавальних казок для дітей, зокрема: «Чорноморденький» та «Лісові казки» О. Іваненка, «Бджолиний танок на калині», «Як приходять весна», «Добрі лицарі» (із циклу казок О. Буценя), «Мандри жолудя» Д. Чередниченка [35, с. 28-30]. Опрацювання праці І. Лаголи та М. Ханас дозволило уточнити класифікаційні ознаки жанру та виділити підвид – наукову-пізнавальну казку, що поєднує художню образність із достовірними відомостями про природні та світові явища («Казка про Сонце та його сина», «Краплі-мандрівниці» Л. Василевської) [35, с. 40-42].

На противагу пізнавальним казкам, морально-дидактичні твори, як зауважують Н. Горбач і Т. Здіховська: «мають виховний компонент або ж націлені на зображення та розкриття норм поведінки героїв чи її критику» [15, с. 42]. Дослідниці підкреслюють, що ці твори формують у дитини уявлення про добро і зло, справедливість, людяність, відповідальність. Через казку діти не просто засвоюють певні правила, а емоційно проживають ситуації разом із героями, що робить отримані моральні уроки більш усвідомленими. Поглиблюючи окреслену позицію, В. Кизилова наголошує, що подібні твори покликані: «шляхом показу випробувань героїв виховати в читача певні моральні якості, затвердити систему суспільних цінностей» [35, с. 30-31]. Виокремлюємо такі зразки цього жанру: «Для чого людині серце» А. Дімарова, казки В. Сухомлинського, «Мишка» Б. Лепкого, «Паличка-рятівниця» Ю. Ярмиша [35, с. 31].

Пригодницько-розважальні казки, як стверджують Н. Горбач і Т. Здіховська, мають особливе місце серед літературних казок ХХ ст., адже їхня структура характеризуються авантюрним сюжетом, а зміст: «побудований на захопливих подіях, що стають причиною незвичайних, а іноді, й фантастичних пригод» [15, с.

42-43]. Такі твори поєднують динамічність та захопливість сюжету з виховним потенціалом. «Розважаючи реципієнта, збуджуючи його емоції, казки водночас ненав'язливо прищеплюють певні моральні якості, навчають життєвої мудрості» [35, с. 32].

Сучасні автори прагнуть не лише продовжити традиції цього жанру, але й «привнести у цей жанр щось своє, те, що по-особливому запам'ятається та залишить відбиток у пам'яті та свідомості читачів» [15, с. 42], власне художнє бачення, оригінальні сюжетні лінії та нову тематичну палітру. Справді, у XXI ст. авторська казка стає не просто засобом виховання, а й інструментом культурної ідентифікації, оскільки сучасні українські автори активно звертаються до національної тематики та фольклорних мотивів.

На основі аналізу модельної навчальної програми «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (В. П. Архипова, С. І. Січкара, С. Б. Шило) було виокремлено низку творів, що відповідають зазначеній характеристиці: «Федько-прибулець з інтернету» С. Гридїна, «Чарівний талісман» В. Нестайка, «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» Г. Малик, «Пригоди тричі славного розбійника Пинті» О. Гаврош, «Дивовижні пригоди Наталки у країні Часу» Н. Воскресенської, «Мавка-Вербинка» В. Королів-Старого (5 кл.); «Таємне товариство Боягузів, або Засіб від переляку №9» Л. Ворониної, «Таємниця Віті Зайчика» В. Нестайка, «Пригоди чорного кота Лапченка, описані ним самим» І. Багмута (6 кл.) [56, с.10-15].

В результаті аналізу підсумовуємо, що специфічними ознаками літературної казки є наступні:

- 1) літературна казка зароджується на фундаменті фольклорної та відносно від своєї попередниці побутує в писемній формі; вищезгаданий твір не є вигаданим, тому є завершеним та не потребує модифікації;
- 2) літературна казка має персональну спрямованість, обставиною якої є приналежність твору певному автору. Казка передає концепції письменника та інтереси громадськості;

- 3) літературній казці характерні ліричні відступи автора, психологічна та докладна портретна оцінка автора;
- 4) окрім наявних у ній компонентів чарівного, вона відображає намагання та наміри людей, розкриває точні суспільні та історичні взірці;
- 5) вчинки, випадки, характери героїв літературних творів потребують причинно-наслідкового відношення та мотиву.

Це підстава вважати, що саме ці характеристики виділяють літературну казку з-поміж інших жанрів, зокрема й фольклорного. Вона не лише містить елементи розважального характеру, проте й підштовхує до рефлексії над складними суспільними проблемами.

Щоб краще зрозуміти ці риси, звернемось до прикладів з творчості письменників, які зробили вагомий внесок у розвиток жанру. Зокрема, уваги заслуговує спадщина Г. К. Андерсена, у якій чітко прослідковуються окреслені вище особливості авторської казки. Як зазначає І. Капусняк, провідними рисами літературної казки Г. К. Андерсена, що вирізняють її серед інших творів цього жанру є ліричність, філософська глибина, в якій художні лики подані в доступній формі для дитячої та дорослої аудиторії. Літературна спадщина згаданого автора, за її спостереженнями, формує у дитини здатність до тверезого розуміння недитячих постулатів та опановування споконвічними догмами. Крім того, дослідниця наголошує, що початок зародження поетичної діяльності Г. К. Андерсена описувався як переказ давніх фольклорних творів, котрі черпали коріння з його дитинства. І. Капусняк підкреслює: «Особливістю, що притаманна казкам Г. К. Андерсена, є протиставлення надприродного містичного оточення та звичайних людських почуттів і думок за допомогою анімалістичних образів» [30, с. 92-94]. На думку дослідниці, оригінальна мова казок була доволі примітивною, що могло в свою чергу піддаватись чималому осуду, тому для того, щоб підготувати читача, він вирішує дати збірці наступну назву: «Казки, які розповідалися дітям». Письменник був схильний думати про адресованість його творів для широкого кола читачів, зокрема і для дорослих, і для дітей.

Не менш показовими для розуміння своєрідності літературної казки є приклади з української традиції. У цьому контексті особливу увагу дослідники звертають на доробок Івана Франка, який зумів поєднати казкову форму із виховними та дидактичними завданнями. Н. Тихолоз стверджує, що найбільш виразним майстром створення автентичної анімалістичної казки був І. Франко, чий твори неодноразово ставали об'єктом наукового аналізу в його творчості та загальних дослідженнях. У 90-х рр. ХХ ст., Іван Франко суттєво розширив свою літературну спадщину творами в жанрі розважально-дидактичних казок, які стали відображенням його життєвого досвіду, осмислення ролі батька та усвідомлення відповідальності за родину. Спершу ці твори письменник створював для власних дітей, а невдовзі вони були опубліковані в збірці під назвою «Дзвінок» та в окремих редакціях, що вийшли друком. Ці літературні праці були цінним надбанням для галицьких дітей того періоду. На думку Н. Тихолоз, серед зразків розважально-дидактичних творів І. Франка, відзначаються твори: «Коли ще звірі говорили», «Киця», «Фарбований Лис», «Ріпка», «Як звірі правувалися з людьми», Лисиця і Журавель», «Лисичка-кума», «Заєць і їжак», «Суд святого Николая», «Байка про байку», «Лисичка-черничка», «Лис і Дрозд», «Королик і Медвідь», «Старе добро забувається», «Мурко й бурко», «Лис і рак», «Війна між псом і вовком», «Ворони і сови», «Вовк вїтом», «Три міхи хитрощів», «Лис і дрозд», «Ворона і гадюка». [55, с. 70-84]. Казка як літературний жанр демонструє широку варіативність форм та підходів до її створення. Якщо І. Франко розширив жанрові межі казки через розважально-дидактичний аспект, що ґрунтувався на його життєвому досвіді та педагогічних поглядах, то європейська традиція, представлена Крістіною Нестлінгер, пропонує інший вектор розвитку казкотворчості.

Як зауважує М. Семенченко, казкотворчість Крістіни Нестлінгер вирізняється поєднанням фантастичних та реалістичних елементів, що дозволяє їй висвітлювати складні суспільні та особистісні проблеми у доступній для дитячої аудиторії формі. Нестлінгер вміло балансує між гумором та серйозністю, що допомагає уникати умови моралізаторства та продукує середовище для критичного осмислення читачами зображених подій. Серед її найвідоміших творів

вирізняються, такі як: «Кондрат, або Дитина з бляшанки», «Начхати нам на огіркового короля!», «Маргаритко, моя квітко», «Гном у голові» та ін. Основна функція її літератури полягає не у вихованні, а в роз'ясненні окремих аспектів реального світу, що сприяє розвитку уяви, емоційної зрілості та здатності до критичного осмислення [52, с. 15].

Сатиричний елемент, відчутний у творах Нестлінгер, має інше функціональне навантаження в казках Е. Т. А. Гофмана. О. Вечірко підкреслює, що його творчість вирізняється сміливим та майстерним використанням сатиричних художніх прийомів, які Гофман використовував для критичного відображення елітних верств феодального устрою. Особливий інтерес у його нарративах викликають високопосадовці, монархи, адміністративні службовці та представники бюрократичної системи, а також політичний простір, що стає ключовим об'єктом його сатиричної іронії [8, с. 68]. Але Гофман не обмежується лише сатирою, він активно взаємодіє з читачами, залучаючи їх до оповіді. Як зазначає, Н. Павлюх в казці «Лускунчик і мишачий король» Гофман активно взаємодіє із своєю аудиторією, звертаючись до дітей безпосередньо, часто називаючи їх на ім'я: «Прошу мій ласкавий читачу чи слухачу», або «мій шановний малий читачу» [48, с. 2, 9]. Подібний підхід сприяє активізації дитячої уваги та допомагаючи їм глибше зануритись в середовище твору, зокрема поринути в атмосферу урочистості та співпереживати героям. Таким чином, письменник демонструє свою майстерність у поєднанні сатиричних прийомів із здатністю створювати емоційний зв'язок із читачами [48, с. 129-130].

Тенденція до інтерактивної оповіді та поєднання різних стильових компонентів характерна й для української казки. Василь Королів-Старий, за словами І. Жиленко: «використовував мотиви українського та світового фольклору, творів зарубіжних авторів» [24, с. 52-54], адаптуючи відомі сюжети до українського контексту. Його казки відзначаються інтертекстуальністю, глибокою фольклорною основою, а також поєднанням християнських мотивів з народною міфологією. Автор широко використовує ремінісценції, що дає можливість поєднувати загальнолюдські теми з національними особливостями. Через гумор та легкий

стиль письменник передає серйозні моральні послання, що забезпечує багатогранність його творчості.

Синтез фольклорного та міфологічного уявлення про світ із літературними традиціями прослідковується і в творчості Ю. Винничука. О. Дорошенко акцентує увагу на тому, що письменник широко застосовує у своїй творчості міфологічні мотиви та казкову образність, які репрезентують архаїчний пласт колективної свідомості. Вона зауважує, що взаємодія цих елементів із характерними для постмодернізму прийомами (інтертекстуальністю, ігровою манерою письма та цитатною структурою), сприяють творенню унікального авторського стилю, де фантастичне органічно співіснує з реалістичним. На її переконання, зв'язок із бароковою, романтичною традицією та «химерною прозою» посилює казкову складову його текстів, що зумовлює значущість його доробку для сучасного літературного процесу [22, с. 2-4]. Це дозволяє Винничуку поєднувати реальність із фантастичним на новому художньому рівні.

Аналіз «Маленького принца», здійснений Крістін де Ларош-Кодамою, свідчить про те, що специфіка казок у творчості Екзюпері відхиляється від канонічної казкової моделі. Науковиця зауважує, що, попри використання зовнішніх ознак цього жанру, твір не містить ключових компонентів класичної казки, зокрема головний персонаж не проходить через випробування і не зазнає трансформації, а конфліктна ситуація не отримує остаточного розв'язання. Також вона підкреслює, що замість узагальнених архетипів письменник звертається до символічної автобіографічної оповіді, що віддзеркалює його власні внутрішні суперечності та пошуки сенсу. Це свідчить, що його підхід до створення казкових текстів радше спрямований на вираження особистих переживань, ніж конструювання універсального наративу, притаманного традиційній казці [69, с.12-14].