



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО РОБОТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

**ЗБІРНИК СТАТЕЙ
Випуск I**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
ДО РОБОТИ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

ЗБІРНИК СТАТЕЙ
Випуск I

Видається з 2017

Івано-Франківськ
«СИМФОНІЯ ФОРТЕ»
2017

УДК 378.147:37.011.32:80

ББК 74.580.0

А 43

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

д-р філол. наук, проф. **Ігор Козлик**, голова редколегії (завідувач кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); канд. пед. наук, доц. **Алла Мартинєць**, відповідальний секретар (кафедра світової літератури і порівняльного літературознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); д-р філол. наук, проф. **Роман Голод** (декан Факультету філології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); д-р філол. наук, проф. **Степан Хороб** (завідувач кафедри української літератури, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); д-р пед. наук, проф. **Олена Ісаєва** (завідувач кафедри методики викладання російської мови та світової літератури, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова); д-р пед. наук, проф. **Жанна Клименко** (кафедра методики викладання російської мови та світової літератури, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова); д-р пед. наук, проф. **Ольга Кунєвал** (завідувач кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського); д-р пед. наук, проф. **Анатолій Ситченко** (проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського); д-р пед. наук, проф. **Василь Шуляр** (директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

д-р філол. наук, проф. **Лідія Мацевко-Бекерська** (завідувач кафедри світової літератури Львівського національного університету імені І. Франка); д-р філол. наук, проф. **Леся Мірошніченко** (кафедра методики викладання російської мови та світової літератури, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова); д-р пед. наук, проф. **Володимир Гладишев** (завідувач кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського).

Друкується за рішенням Вченої ради Факультету філології ПНУ імені Василя Стефаника.

Редакція не завжди поділяє погляди авторів.

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

Адреса редакції: 76018, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, кафедра світової літератури і порівняльного літературознавства

А 43 **Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі : [збірник статей] / редкол. : І. В. Козлик (голова) й ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. – Вип. I. – 180 с.**

ISBN 978-966-284-108-4

Збірник статей «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі» публікує статті з усіх галузей літературознавства та методики викладання літератури.

УДК 378.147: 37.011.32:80

ББК 74.580.0

ISBN 978-966-284-108-4

©Автори статей, 2017

© Кафедра світової літератури і порівняльного літературознавства ПНУ імені Василя Стефаника, 2017

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
VASYL STEFANYK PRECARPATHIAN NATIONAL UNIVERSITY
DEPARTMENT OF PHILOLOGY

Topical Issues of Philology Students' Training for Working Activity in Contemporary Domain of Education

BOOK OF ARTICLES

Issue I

Founded in 2017

Ivano-Frankivsk
«SYMPHONIYA FORTE»
2017

EDITORIAL BOARD:

Prof. Dr. **Igor Kozlyk**, Head of the editorial board (Head of the Department of World Literature and Comparative Literary Criticism, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); Dr., Associate Prof. **Alla Martynets**, Secretary of the editorial board (Department of World Literature and Comparative Literary Criticism, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); Prof. Dr. **Roman Golod** (Head of Department of Philology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); Prof. Dr. **Stepan Khorob** (Head of the Department of Ukrainian Literature, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); Prof. Dr. **Olena Isaieva** (Head of the Department of Methods of Teaching Russian and World Literature, M. P. Drahomanov National Pedagogic University); Prof. Dr. **Zhanna Klymenko** (Department of Methods of Teaching Russian and World Literature, M. P. Drahomanov National Pedagogic University); Prof. Dr. **Olha Kutsevol** Head of the Department of Philology Methods and Ukrainian Stylistics, Mykhaylo Kotsubynskyi Vinnytsia State Pedagogic University); Prof. Dr. **Anatolii Sytchenko** (V.O.Sukhomlynskyi Mykolaiv National University); Prof. Dr. **Vasyl Shulyar** (Head of Mykolaiv Region Institute of Post-Qualifying Education, Honoured Teacher of Ukraine).

REVIEWERS:

Doctor of Philology, Prof. **Lidiia Matsevko-Bekerska** (Head of Department of World Literature, Ivan Frano Lviv National); Doctor of Philology, Prof. **Lesya Miroshnichenko** (Department of Methods of Teaching Russian and World Literature, M. P. Drahomanov National Teacher Training University); Doctor of Education Sciences Prof., **Volodymyr Hladyshev** (Head of the Department of Philology, V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University).

Editorial Board's opinion can sometimes differ from the authors' views.

The materials are published in the language of the original with the authors' style preserved.

Editorial address: 76018, Ukraine, Ivano-Frankivsk, 57 Shevchenko str.,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Department of World Literature and Comparative Literary Criticism.

Topical Issues of Philology Students' Training for Working Activity in Contemporary Domain of Education : [Book of Articles] / editorial board : I. V. Kozlyk (Head of the editorial board) and others. – Ivano-Frankivsk : Symphoniya forte, 2017. – Issue I. – 180 p.
ISBN 978-966-284-108-4

The Book of Articles «Topical Issues of Philology Students' Training for Working Activity in Contemporary Domain of Education» publishes articles on all branches of literary criticism and methods of teaching literature.

UDC 378.147: 37.011.32:80

BBK 74.580.0

It acts as a forum for the presentation and discussion of researches and concepts.

All rights reserved.

No part of this book may be reprinted or reproduced without permission in writing from the publisher, PNU, Ukraine.

ISBN 978-966-284-108-4

ЗМІСТ

Від редакційної колегії (Про новий науково-методичний проект)... 7

Резолюція Міжрегіональної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи у сучасному освітньому просторі» щодо питання інтеграції мовно-літературних предметів у загальноосвітній школі..... 9

ІСТОРИЧНИЙ КУРС ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА..... 12

Голод Роман. Європа та Росія в системі культурологічних орієнтирів Івана Франка..... 12

Іванюк Мар'яна. Місце, значення і функції зарубіжної літератури у системі шкільної освіти польщі..... 23

Ісаєва Олена. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності..... 29

Клименко Жанна. Шкільний курс «Зарубіжна література» як чинник формування української ідентичності учнів..... 37

Ситченко Анатолій. Актуальність методичної концепції О. К. Дорошкевича..... 50

Шуляр Василь. Стратегії підготовки вчителя літератури до реалізації концепції нової української школи..... 58

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИШІ..... 70

Девдюк Іванна. Специфіка вивчення англосаксонської літератури у вузі..... 70

Куцевол Ольга. Практичні заняття з методики навчання української літератури в професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя-словесника..... 76

Мартинець Алла. Виклики у підготовці студента-філолога до роботи у школі, зумовлені реформою освіти..... 87

Марчук Ганна. Медіаосвіта школярів: необхідність впровадження..... 93

Пікун Леся. Досвід розробки та впровадження інтерактивного робочого зошиту з історії зарубіжної літератури..... 96

Рега Данило. Специфіка викладання курсу «Мережева література» студентам-полоністам	104
Щербатюк Вікторія, Гарна Світлана. Методика використання інноваційних технологій у викладанні літературознавчих дисциплін у ВНЗ	107
ЧИТАЦЬКОЦЕНТРИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	115
Гарна Світлана, Щербатюк Вікторія. Кейси індивідуальних освітніх маршрутів як спосіб організації дистанційного навчання із зарубіжної літератури	115
Казмирчук Алла. Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури як засіб розвитку полікультурної компетентності	122
Козієва Віталіна. Розвиток духовно-моральних якостей учнів на основі знаково-символічної діяльності в процесі вивчення зарубіжної літератури (на прикладі новели Р. Акутагави «Павутинка»)	130
Мрачковська Галина. Урок зарубіжної літератури серед музейних експонатів як одна із форм навчального процесу	136
Стрихар Іванна. Шляхи вирішення проблеми «нечитання»	146
(на прикладі роботи Наукової бібліотеки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)	146
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ УКРАЇНИ	154
Романкова Лілія. Особливості спілкування та взаємодії із сучасними дітьми	154
Федик Оксана. Компоненти психологічної готовності майбутніх вчителів-філологів до професійної діяльності	166
Інформація про авторів	177

ВІД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

(Про новий науково-методичний проект)

Науковий збірник «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи у сучасному освітньому просторі» є підсумком роботи однойменної Міжрегіональної науково-методичної конференції, яка відбулася 3-4 листопада 2016 року на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, що в Івано-Франківську.

Цей форум як *новий пролонгований науковий проект* виник не випадково. Здійснена у зв'язку з новітніми вимогами переорієнтація Всеукраїнської науково-практичної конференції «Султанівські читання» на суто літературознавчу фахову сферу вивела на периферію її зацікавлень суто методико-літературну проблематику і, як наслідок, різко обмежила можливості брати участь у процесах, пов'язаних з формуванням новітнього освітнього простору України. Зважаючи на те, що «Султанівські читання» первісно виникли саме як форум викладачів зарубіжної літератури, що саме на тодішній кафедрі світової літератури Прикарпатського університету працював Юрій Султанов, що саме тут він, у тому числі разом з проф. Марком Теплінським й іншими колегами, створював перші українські шкільні підручники із зарубіжної літератури, ініціював активне обговорення проблем уведення в шкільну практику нового навчального предмета, що сучасні тенденції, які спостерігаються в освітній сфері нашої країни, вимагають активного дієвого суспільного контролю – на кафедрі світової літератури і порівняльного літературознавства ПНУ імені Василя Стефаника було прийнято рішення підтримати ініціативу кандидата педагогічних наук, доцента Алли Мартинець заснувати нову конференцію, присвячену виключно методичним проблемам літературної освіти, викладанню літератури і літературознавчих дисциплін у навчальних закладах усіх рівнів – від школи до вишу. Ця ініціатива, підтримана керівництвом Факультету філології та керівництвом Прикарпатського національного університету, вийшла за межі Івано-Франківська на рівень співпраці з Львівським національним університетом імені Івана Франка, кафедра світової літератури якого стала співорганізатором цього проекту.

Ми керувалися також усвідомленням того, що будь-яка життєздатна професійна сфера для свого продуктивного розгортання і функціонування повинна мати сформований діалогічний простір для систематичного обговорення власних актуальних проблем. Це важливо, адже освітня політика в сучасній демократичній державі може формуватися тільки на перетині діяльності державних установ, які відповідають за конкретні засадничі орієнтири та напрями у цій сфері, і тих, хто у своїй повсякденній роботі покликаний ці засади і вектори втілювати в життя. Тут не може бути стосунків «начальник–підлеглий», «наказ–виконання». У цьому полісуб'єктному процесі можуть бути лише діалогічні стосунки співтворців.

Варіант такого структурованого фахового простору для відкритого, критичного обговорення новітніх пропозицій, новацій, тенденцій і проблем в освітній сфері України ми і намагаємося запропонувати новим пролонгованим науковим проектом, започаткованим проведеною в Івано-Франківську міжрегіональною науково-методичною конференцією «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі».

*Голова редколегії,
доктор філологічних наук, професор Ігор Козлик*

РЕЗОЛЮЦІЯ

Міжрегіональної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи у сучасному освітньому просторі» щодо питання інтеграції мовно-літературних предметів у загальноосвітній школі

Проаналізувавши пропозицію об'єднати викладання української мови, української літератури та зарубіжної літератури в один інтегрований предмет під назвою «Словесність» (див.: Ключек Гр. Про час «Х» у реформуванні освіти // Дзеркало тижня. – 2016. – № 28, 12 серпня. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/pro-chas-h-u-refor-muvanni-osviti-.html>; виступи члена робочої групи із розроблення нового Державного стандарту середньої освіти Мирослави Товкало щодо процесу реформування основної і старшої школи (Інтегрована мова. Діти нарешті заговорять українською // Освіта. ua – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/52827/>), а також матеріали громадської дискусії з цього приводу (див.: виступи проф. О. О. Ісаєвої, проф. Ж. В. Клименко, вчителя-методиста І. В. Мегедь, низку листів до Міністра освіти і науки України Л. М. Гриневич – див.: <http://www.isaieva.kiev.ua/important.html>, матеріали подіумної дискусії вчителів зарубіжної літератури України <http://www.isaieva.kiev.ua/important.html> – див.: <http://svitlit.ipro.kubg.edu.ua/?p=838>), учасники Міжрегіональної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи у сучасному освітньому просторі», яка відбулася 3-4 листопада 2016 року на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ) дійшли наступних висновків:

1. Задум об'єднати викладання української мови, української літератури та зарубіжної літератури в один інтегрований предмет під назвою «Словесність» має виразний деструктивний характер, оскільки не враховує реальної ситуації, що склалася у нашій державі, а з цієї причини здатний жити сепаратистські тенденції, що активізувалися під впливом російської агресії на сході України. Саме на тлі вивчення української мови, української літератури та зарубіжної літератури в українських перекладах представники національних меншин, які мешкають у нашій країні, отримують реальну можливість інтегруватися в єдиний український націона-

льно-державний простір, монолітність якого – це запорука незалежності Української держави.

2. *Предмети українська мова та українська література* формують національну українську свідомість і український патріотизм. Якщо в Україні не буде вивчатися титульна мова і література, про яке «майбутнє» країни може вестися річ?! Якщо українці не будуть вивчати рідну мову, в якій країні світу вона буде викладатися?!

Предмет зарубіжна література на матеріалі художніх творів сприяє кращому розумінню європейських цінностей, культури та традицій, що відповідає сьогоденному курсу України – зміцнення зв'язків із Євросоюзом. Якщо вилучити цей предмет із шкільної програми, тоді як українські діти зможуть зрозуміти «спільне» і «відмінне» українського та європейського – це відрив від європейських орієнтирів.

3. Пропозиція до інтеграції кількох предметів гуманітарного циклу не вирішує жодних проблем організації шкільної освіти, не веде до розвантаження навчального процесу у школі. Вважаємо за необхідне підкреслити, що реально розвантажити предмети гуманітарного циклу може тільки докорінна зміна змісту програм, які будуть побудовані з послідовним врахуванням вікових особливостей учнів та базових цілей філологічної освіти в школі.

4. Філологічна (в тому числі літературна) шкільна освіта покликана:

– виховувати належний естетичний смак і повноцінного читача, який зможе самостійно орієнтуватися в літературно-культурному просторі і цим зберігати свободу своєї особистості;

– долучати школярів до української національно-культурної традиції, оприявленої на тлі світового культурного спадку, оскільки неможливо ні належно сприйняти, ні – тим паче – оцінити надбання українського красного письменства без світового літературно-художнього контексту;

– формувати молоде покоління громадян у любові і повазі до України як незалежної європейської держави.

Жодного з названих завдань пропозиція про інтеграцію предметів за визначенням вирішити не спроможна.

5. Процес дискусії у суспільстві виявив деструктивне прагнення прихильників інтеграції протиставити інтереси учителів-україністів і вчителів-зарубіжників. Натомість ми переконані, що філо-

логічна шкільна освіта має єдині (перелічені вище) цілі, реалізувати які покликані у своєму навчально-предметному просторі усі вчителі-словесники.

6. Вхідження в європейський культурно-освітній простір не повинно супроводжуватися нищенням чи ігноруванням, чи відмовою від власних освітніх напрацювань, і не вимагає цього. Ми повинні нести з собою усе цінне, що продуктивно відрізняє нас від інших. А серед цього цінного, як мінімум, є збереження самостійного шкільного предмету «Зарубіжна література», а відповідно, і розробки методик його викладання.

7. Усвідомлюючи відповідальність перед поколіннями, котрі стануть активними у розгортанні Четвертої індустріальної революції, вважаємо, що компетентнісний підхід до формування нової філософії освіти повинен ґрунтуватися передусім на знанневій парадигмі, неодмінно повинен враховувати здобутки та проблеми класичного і новітнього освітнього простору, і лише на цій основі структурувати навчально-пізнавальний, розвиваючий та виховний дискурс шкільної освіти.

Висловлюємо сподівання, що владні освітні структури будуть діяти з розумінням того, що реформування освітньої сфери України не може бути кулуарним чи спиратися винятково на командно-адміністративний ресурс. Слід пам'ятати, що чиновники приходять на певний термін, а освіта і українська держава, на яку ця освіта повинна працювати, залишаються, як залишаються і проблеми, які намагаються вирішувати без узгодження з суспільством.

Ухвалено учасниками Міжрегіональної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи у сучасному освітньому просторі».

4 листопада 2016 року
м. Івано-Франківськ

УДК 821. 161.2

Роман Голод
(м. Івано-Франківськ)

ЄВРОПА ТА РОСІЯ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ ІВАНА ФРАНКА

Зроблено спробу визначити домінують культурулогічну систему координат, на яку проєктуються творчі здобутки й еволюція свідомості Івана Франка. Проаналізовано ступінь суміжності й конфронтації галицького, загальноукраїнського, європейського та російського культурулогічних контекстів.

Ключові слова: *культуруний процес, культурулогічний простір, літературуний процес, євроінтеграція, національна література.*

Summary

An attempt is carried out in order to determine the dominant cultural coordinate system on which Ivan Franko's artistic achievements as well as the consciousness evolution are projected. The degree of adjacency confrontation of Galician, all-Ukrainian, European and Russian cultural contexts are being analyzed.

Key words: *cultural process, cultural space, literary process, euro integration, national literature.*

Наприкінці ХІХ ст. відомий на той час французький літературознавець і мистецтвознавець, палкий прихильник російської культури і полум'яний пропагатор російсько-французьких літературних зв'язків А. Давид-Соважо оптимістично стверджував: «В это заветное время Россия принесет нам свою веру, свою юность, свою отзывчивость, свою искреннюю любовь к низшим, свое страстное стремление проникнуть в высокие таинства вселенной; мы дадим ей наши привычки к точности и методичности, более ясное представление об истинных проблемах, более верное чувство меры и равновесия, более ясное созерцание красоты. Таким образом искусство будет обновлено одновременно светлыми и теплыми лучами» [1, с. 349-350]. Подібно й І. Франко, в особистій бібліотеці

якого, до речі, зберігалася цитована вище книга французького дослідника, у статті «Формальний і реальний націоналізм» диференціює значущості європейських та російської літератур: «Коли твори літератур європейських нам подобались, порушували наш смак естетичний і нашу фантазію, то твори росіян мучили нас, порушували наше сумління, будили в нас чоловіка, будили любов до бідних та покривджених» [5, т. 27, с. 362]. Хоч сам факт пошуку різниці між творами російських і європейських авторів засвідчує Франкове бачення російської літератури *поза* європейським культурулогічним простором, все ж у такій оцінці прочитується симпатія до літератури східного сусіда. Позитивне ставлення українського письменника до очевидних художніх здобутків російських колег зумовлене різними чинниками. По-перше, тим, що такі здобутки справді були (російська література ХІХ ст. стала частиною класики світового літературного процесу). По-друге, загальноєвропейською тенденцією, що розпочалася ще у першій половині ХІХ ст., стало уважне прочитання творів російських авторів, пошук у них прихованих змістів, відмінного від західноєвропейського розуміння правди, справедливості, моральності й загалом пошук свіжого літературного *подиху* чи то містичного *духу* загадкової російської душі. Європейцям, особливо французам, було невтямки, як у 1812 році потужну армію Наполеона змогла розбити темна і напівдика біомаса народу без культури, цивілізації, освіти, просвіти і свободи; відтак наслідком того, що Росія «уважать себя заставила», стали пошуки й фетишизація європейцями в російській *культури* навіть найменших проявів *культури*. Тобто одним із європейських культуруних упливів була мода цікавитись російською літературною «екзотикою», тож у цьому сенсі Франко власне проявляв європейськість.

На певному етапі це загальноєвропейське захоплення Росією набрало таких обертів, що почало навіть викликати зворотну реакцію в окремих європейських літераторів. Одну з таких інвектив іспанського письменника щодо естетичної нерозбірливості європейців наводить як приклад несправедливої оцінки явищ російської культури учитель і наставник Івана Франка Михайло Драгоманов: «Іспанський писатель, за котрого почавсь у мене спір з «Правдою», осердивсь на свою публіку й узагалі на західноєвропейську за те, що вона борзо чита тепер твори російських писателів (Гоголя, Тургенева, Достоевського, Л. Толстого й ін.) в перекладах французьких і інших. Він схотів

показати іспанцям і взагалі західним європейцям, що їм не личить звертати увагу на російські писання, бо вони, мовляв, не підходять до європейського духу, а надто іспанського. Замість того, щоб радіти з життя, – каже він, – росіяни сумують. Вони все говорять про нещасних та бідних та оступаються навіть за покараних в криміналах... Покиньте, каже той іспанець своїм землякам, читати такі книжки: їх пишуть люди не нашого духу, не нашої навіть крові, а азіатської, жовтої, перейняті наскрізь не нашою вірою, а буддівською» [2, с. 10]. Зрозуміло, що М. Драгоманов обороняв несправедливо, на його думку, звинувачувану російську літературу не тільки від невідомого іспанського русофоба, але й від добре йому знайомих галицьких народовців. Обороняв так заповзято й натхненно, що незабаром обороняти довелося його самого. Тож третім чинником Франкової позитивної оцінки літературних здобутків північно-східних сусідів була спроба, підтримуючи тезу про любов росіян «до бідних та покривджених», захистити властиво космополітичні й соціалістичні погляди свого товариша і наставника М. Драгоманова від звинувачень народовців в «обрусительстві» й «об'єдинительстві», які друкувалися зокрема на сторінках газети «Правда». Франко цілком логічно *критикує критиків* Драгоманова, акцентуючи, що не слід плутати літературу та політику і нарікаючи, що автори у «Правді» виступають не проти московської держави, а проти «московської бесіди та московських писателів». «Се так значить, – пише Франко, – як коли б хто казав лишати в супокою того, хто нас б'є, а термосити того, хто, хоть і сам слабій, силується нас боронити» [5, т. 26, с. 9].

Під впливом космополітичних і соціалістичних переконань М. Драгоманова молодий І. Франко теж на певному етапі світоглядної еволюції захоплюється ідеалами всесвітнього братерства та рівності, що в стосунку до північних сусідів екстраполювалося у прийняття «вічного» російського міфу про добрий народ (уособлення духовності) та поганого царя (уособлення несправедливої державної влади).

Шовіністичні ідеї, загорнуті у блискучі соціалістичні позлітки, активно пропагували *тогочасні* провісники «русского мира». Пізніше, у 1906 році, у передньому слові до видання «Драгоманов М. Шевченко, українофіли і соціалізм» І. Франко вже із сарказмом згадує: «Тямлю, як приїзжі до Львова російські соціялісти, бачучи наші дрібні змагання коло просвіти народу і творення свого письменства, сьміялися з нас і говорили зовсім категоричним тоном:

– І що вам заходиться коло таких дурниць! Час пре до того, що всі люди мусять бути рівні, отже всі національні ріжниць мусять щезнути, а ви працюючи для здвигнення своєї якоїсь нації робите тільки назадницьку, реакційну роботу.

І даремно було говорити їм, що вже хоч би для пропаганди тих самих ідей рівності серед нашої суспільності ми мусимо вживати того язика, яким вона говорить і думає» [6, с. 7].

Слід зазначити, що не всі сучасники й соратники Каменяра знаходили в собі силу чинити опір подібного роду пропаганді. У статті «Д-р Остап Терлецький» Франко висловлює жаль, що його товариш не зміг уникнути облудного впливу ідей «обрусительства»: «Та загалом у тих промовах, у тих широких узагальненнях ми бачимо сліди розмов Остапових з росіянами; спеціально, як стара знайома, вітає мене фраза про будуще зілляння всіх національностей і індивідуальностей у якусь загальну гармонію, в якій годі буде розпізнати окремі кружки» [5, т. 33, с. 326].

Однак критичний розум Франка, його вміння самостійно й незалежно від *будь-яких* впливів *будь-яких* авторитетів аналізувати факти і робити висновки взяли верх над тенденцією до абсолютизації соціал-демократичних чи анархістських ідей щодо майбутнього об'єднання всіх слов'янських рік і потоків в одне російське море. І ось уже в одній із статей І. Франко не погоджується з Миколою Дашкевичем, що, по мірі зближення великорусів та українців, українській літературі доведеться «все меншати і меншати» аби стати частиною літератури російської: «Може бути, що колись усі народи й зіллються в одну сім'ю, досі, однак ж, того не видко, а освіта, близьке та мирне життя і тісні взаємини не змогли злити водно, наприклад, німців, французів і італійців в Швейцарії». Відповідно, в уяві Франка змінюється і образ «бідних та покривджених» братів-росіян, які усе менше нагадують слабосилих оборонців ще слабших, ніж вони самі, а все більше асоціюються з підступними й агресивними загарбниками, за ментальністю і способом життя не здатними до мирного співіснування зі своїми сусідами. Відтак «чоловікові незалежному і самостійному», на переконання Франка, «*просто встидно* говорити про «единение», «великое будуще», там, де брат брату наступає ногою на горло і кричить: або гинь, а ні – то смерть твоя! Яке там буде «великое будуще» – се ще журавель в небі; ми, котрим ті «временные невзгоды» не дають дихати, тим будущим ситі не будемо» [5, т. 27, с. 194-195].

Неоднозначно в різні періоди життя і творчості ставиться Франко й до самого Драгоманова (зрештою, як і неоднозначними були погляди останнього).

Справді, немає жодних об'єктивних підстав вважати М. Драгоманова винятково пропагатором «обрусительства», оскільки його внесок у «європросвітництво» українців теж надзвичайно вагомий. Навіть більше, саме за прикладом М. Драгоманова І. Франко стає популяризатором європейської реалістичної літератури в Галичині та Польщі.

У літературно-критичних працях І. Франко неодноразово порівнює творчість російських письменників із творчістю Е. Золя, жодного разу не применшуючи здобутків перших і не перебільшуючи впливу другого. Так, у статті «Влада землі в сучасному романі» І. Франко зіставляє методи Е. Золя та Г. Успенського; у статті «Еміль Золя, його життя і писання» він порівнює великого «натураліста» Золя з великим «реалістом» Достоевським; а в літературному портреті «Лев Толстой» між іншим зазначає: «Правду уявляє він [Толстой] собі не в огидливій, брудній і смердючій одежі, як Золя, не з відштовхуючим обличчям трупа, як Гі де Мопассан, але у вигляді чудової, вічно прекрасної і вічно молодой богині» [5, т. 28, с. 231].

Так само з увагою та повагою І. Франко ставився й до інших російських письменників, зокрема М. Салтикова-Щедріна та М. Горького, яким присвятив однойменні літературні портрети.

Загалом уплив М. Драгоманова значною мірою інтернаціоналізував світогляд І. Франка (маючи на увазі «інтернаціоналізм» у власне інтернаціональному, а не специфічно-російському, розумінні слова).

Значну лепту в те, що «загальні літературні прояви не поминають і нашого народу і літератури» вніс саме М. Драгоманов, і в цьому читається його позитивний вплив на галицьку свідому молодь, зокрема й на І. Франка. Однак, на відміну від інших «молодих духів», які не могли протистояти авторитетові «жєневського громовержця», І. Франко поступово ставав рівнозначною вчителю, самодостатньою і самоцінною особистістю, відтак не всі погляди та ідеї М. Драгоманова сприймав як аксіоми.

В усвідомленні зрілого Франка, який не лише заперечує хибні переконання вчителя, але й вчиться на його помилках, західноєвропейські ідеали так само безплідні в українському духовному

середовищі, як і русофільські, якщо їх протиставляють ідеалам національним: «Одним словом, глибока і сильна віра в західноєвропейські ідеали соціальної рівності і політичної волі заслонювала перед його [Драгоманова, – Р. Г.] очима ідеал національної самостійності, ідеал, що не тільки вміщує в собі оба попередні, але один тільки може дати їм поле до повного розвитку. І навпаки, не маючи в душі сього національного ідеалу, найкращі українські сили тонули в общеросійськiм морі, а ті, що лишилися на своєму ґрунті, попадали в зневіру і апатію. Для нас тепер не підлягає сумнівові, що брак віри в національний ідеал, продуманий до крайніх консеквенцій також на політичнiм полі, був головною трагедією в житті Драгоманова, був причиною безплідності його політичних змагань, бо ж теоріями про басейни рік і про сфери економічних інтересів не загриєш людей до політичної діяльності» [5, т. 45, с. 283].

У виборі політичних орієнтирів зрілий Франко проявляє більше раціоналізму і прагматизму, ніж його вчитель. Він, скажімо, скептично ставиться до спроб «захвалювання московського кнута, що нібито має бути ліпший для нашого народу від австрійської конституції» [5, т. 35, с. 402]. Зневажливе ставлення до європейських цінностей у прихильників «русского мира» – давня й запущена хвороба. Причому російські наймити поза межами Росії у вишукуванні європейських недоліків традиційно перевершують навіть своїх панів у метрополії. Ось як Франко описує подібну підлу і підступну старанність галицьких москвофілів: «Коли задля сеї (російської, – Р. Г.) помочи Гушалевиц іменем усього руського народу готов відцуратися свободи, тобто австрійської конституції, то ми бачимо в тім прояви загального москвофільського світогляду, тої шаленої програми, яка думала спровокувати інтервенцію Росії, вмішання її в австрійські діла ненастанним плачем та криком на польсько-німецько-жидівсько-румунсько-мадярські кривди та утиски, а для піддержання і оправдання того крику рада була кожній дійсній чи хоч би лише мнимій кривді і роздувала її до неможливих розмірів, нехтуючи, промовчуючи або навіть руйнуючи все добре та корисне, що осягнули русини в Австрії чи то з ласки правительства, чи завдяки власній праці. Чим гірше, тим ліпше – се був девіз тої партії; чим гірше загалові, народові, тим ліпше для нас, тим ближча російська інтервенція! Скільки підлоти та деморалізації наплоджено! Скільки брехень нагороджено!» [5, т. 35, с. 70].

Про дволичність і дводушність молодих москвофілів, про їхній «національний гібридизм», який «не міг будити симпатії до себе» у представників інших національностей, і з яким «рука в руку йшла «ретроградність» і «безідейність» [5, т. 45, с. 413], Франко пише у статті «“Ідеї” й “ідеали” галицької москвофільської молоді» (1905) [5, т. 45, с. 413].

У статті «Східно-Західні непорозуміння. (З приводу книжки Підеші “Восток і Запад”»)» Франко глузує з «вічних» російських пропагандистських байок про рятівну місію «здорового Сходу» відносно «загниваючого Заходу»: «Серед малоосвічених, усяких писарів та дрібних чиновників, без сумніву, довго ще не переведуться охочі до таких широких, загальникових балаканин, оті «патриоти свого отечества», яких серце росте при думці, що Москва – се центр усього світу, а «наша матушка Рассея всьому свету галава», що Захід гние і ось-ось розвалиться, і тільки зі Сходу, з-над Волги та Оки, прийде відродження світу – розуміється, в виді містичної трійці: православія, самодержавія і (московської) народності».

Лагідарно Франкове ставлення до москвофільства характеризують його ж слова: «Москвофільство, як і усяка підлість, всяка продажність і деморалізація – це міжнародне явище, гідне загального осуду і боротьби з ним» [5, т. 46, кн. 2, с. 261].

У другій половині XIX ст. Росія вкотре обрала курс на євроінтеграцію, захопилася до безпам'ятства культурою «побитої» нею ж на початку століття Франції. Причому про *безпам'ятство* національне можна говорити у прямому розумінні слова: дворянство, владна російська еліта масово впадали в забуття рідної мови заради спілкування французькою.

Значний внесок у євроінтеграцію російської літератури зробив Іван Тургенев, який особисто був знайомий із чільними представниками тодішнього французького мистецького бомонду. Тож тим цікавіші міркування І. Франка про європейські впливи на російський літературний процес, висловлені в літературному портреті «Іван Сергійович Тургенев». Віддаючи належне творчості видатного росіянина, Франко торкається також питань ширших контекстів і дискурсів. Зокрема йдеться про історію та характер європейських прагнень російської еліти: «На початку XVIII ст. могутньою рукою Петра Великого вирвана з вікового просоння і випхана в «Європу» тота упривілейована часть російської суспільності з гарячковою

сквапливістю кидаєсь хапати з західноєвропейської культури все, що блищить, що впадає в очі, що незвичайне і нове». Водночас Франко констатує, що «інтелігенція російська цивілізуєсь лиш поверха: під модною фризурою і модним фракком сидять давні варвари; культура приплила до них зверху, але не ввійшла в кість і кров; куплена за гроші, нахапана мимоїздом, по дорозі, сталась їх здобичею, але не власністю, не хлібом насущним. Але не кінець на тім: як та чужоземна бранка, введена в дім дикого варвара, хоч і не стала йому рідною, а все ж таки своєю красою сліпить його непривичні очі, каже йому забути про все, що діється в домі, а тільки на неї заглядатися, так і тут сталося. Для «культури», для «європеїзму» ніби образовані росіяни почали далеко живіше інтересуватися тим, що діялось в Парижі і в Берліні, аніж тим, що творилося в їх власнім домі». Звідси – «двоїстість в їх привичках» (Катерина листувалася з Вольтером і водночас дарувала козаків та їхні землі своїм коханцям) [5, т. 26, с. 293]. «Мов чорна нитка, тягнеться те внутрішнє роздвоєння в характерах російських інтелігентних людей аж до нинішніх днів. Воно становить основну ноту майже цілої російської літератури...», – переконаний Франко. Причому це недуга, «з котрої Росія і досі ще не видужала помимо тисячних і не раз навіть геройських ліків» [5, т. 26, с. 294].

Ще раз підкреслимо, що це І. Франко пише в статті про передового російського євроінтегратора. Складається враження, що він радить росіянам припинити даремні «європотуги»: мовляв, через власну ментальність не перескочиш! Навіть більше, розширюючи контекст аналізованої статті, можна зауважити чітку Франкову установку на позитивне сприйняття органічних проявів автентичної національної ментальності російських письменників, у якій, на переконання українця, власне й слід шукати якщо не панацеї від описаного вище «роздвоєння», то, принаймні, найдієвіших ліків із усіх «геройських». У листі до М. Павлика (30 липня 1879 р.) Франко пише: «Говорячи про белетристику рос[ійську], Ви правду сказали, вказуючи її джерело в Франції... Інше діло Решетников та Помяловський, котрі не наслідували іностраних тому бодай, що їх не знали, котрі з сльозами в очах описували людей живих у тій цілі (як наївно каже Решет[ников] про «Підлипнян»), щоб їм помочи. Такі реалісти, по-моєму, стоять щирим чуттям і чесним змаганням, хоть і не талантом, вище наших преславних Бальзаків, Флоберів та

Жорж Зандів, котрі пишуть про абстрактних людей і за абстрактні інтереси, а не раз і не за інтереси, а для інтересу. До таких людей я маю велику симпатію і в їх простім, неотесанім слові чую більше крові, більше накипілого горя і сліз, ніж у цілих романах західних артистів» [5, т. 48, с. 201].

Щоправда, наслідки самоізоляції Росії від європейських цивілізаційних цінностей теж були добре відомі Франкові: «А діється там щось таке, чому не легко прибереш назву, чому паралелі вказує історія хіба в перших віках християнства. Ми знаємо, що безмежність самовладства доводила тодішніх римських володарів до недуги, до спеціальної форми божевілля, яку наука називає *Casarenwahnsinn*. Останні десятиліття російської історії – се образ подібного божевілля, але не одиночного, а масового. Всевладний російський чиновник дуріє. Не знаходячи меж ані опору своїй самовладі, він стратив почуття різниці між можливим і неможливим. Не почувуючи ніякої одвічальності за свої вчинки, він стратив почуття різниці між дозволеним і недозволеним. А властиво він станув на тім, що все вільно, йому все вільно. Розуміється, під одною умовою – благонадьожності» [5, т. 45, с. 353]. Основною ознакою «вічного» чиновницького беззаконня в Росії завжди постає розгул бюрократії. «Оповідати скажені, з усякого погляду безцільні вчинки сучасної російської бюрократії за останні десятиліття було б занадто багато» [5, т. 45, с. 354], – зазначає Франко. Благословляє всевладність російської бюрократії церква: *варварська цивілізація* «потребує лише фіктивного, мальованого, фарисейського православія, зведеного до абсурду і втоптаного в болото, zdegradovanого до ролі слуги, поліцейського та шпіона душ, бо тільки таке православіє може давати санкцію всім її огидним заходам» [5, т. 45, с. 354].

Звичайно, попри критичне ставлення І. Франка до «унії», остання таких негативних характеристик від нього не отримувала. Франко, наприклад, позитивно відгукується про Андрея Шептицького, відзначає, що той говорить зі своєю паствою «як європеець, він сам думає і силує думати кожного, хто хоче розмовляти з ним» [5, т. 45, с. 378-379].

«Каков поп – таков и приход» – стверджує російська приказка. Яка церква – така і моральність. Франкові неодноразово особисто доводилося переконуватися у моральній ущербності деяких його російських візаві. Тому до чергових «сюрпризів» з їхнього боку

ставився навіть без гніву, а радше «з розумінням», поблажливо-іронічно. Як-от у статті «Причинки до автобіографії», де між іншим зазначає: «Добрим російським звичаєм видання виходить без повідомлення і якого-будь відшкодування автора; мабуть, девіз московського товариства “Польза” треба би докладніше висловити “Собственная польза”» [5, т. 39, с. 36]. Тут-таки Франко спростовує закиди автора його біографії до російського видання його ж творів про те, що майже всі вони автобіографічні й обурюється висновками росіянина про жахливу систему освіти в Галичині. «Російський автор, згадуючи про «дореформенну» школу, має на думці, очевидно, російські школи часів царя Николая; сей тип шкіл не має нічого спільного з тим типом галицької гімназії, який виробився в Галичині на німецькій основі і давав, крім науки класичних мов, також основне знання німецької мови, всесвітньої історії, природничих наук, фізики та математики, чого російські гімназії не дають й досі» [5, т. 39, с. 39]. Наслідки розповзання «руського мира» в освітній сфері теж були добре відомі Франкові: «Ще перед повстанням, коли 1827 р. почалися зміни в польським шкільництві на Україні, почалася їх русифікація, а з нею занедбування науки, погоня вчителів за наживою та просте хабарництво» [5, т. 35, с. 123].

Негаразди в російському суспільстві розповсюджуються на всі сфери життя, і це цілком нормально як для імперії варварства чи «зла», чи «руського мира», – як її не назвати. Парадоксально, але порядком для всіх сусідів агресивного «варвара» часто стає те, що ці ж загальні негаразди розповсюджуються і на російське військо. За Франком, «непорядки в армії, невідповідність та боязливість офіцерів та недотепність воєнного плану – вічні і невідступні хвори російської армії» [5, т. 35, с. 415].

У непомилності Франкових бачень і передбачень ми маємо можливість переконуватися досі. Ще 1998 року О. Пахльовська слушно зауважила: «Нині, з нашої історичної перспективи, бачимо лазерно націльну точність теоретичного мислення І. Франка. Адже після становища «резервації», на яку прирік Україну царський режим, невдовзі почалися форми радянського «гетто». Та І. Франко, разом з Лесею Українкою, зробивши цю потужну «ін'єкцію європеїзму» в організм української культури, безпосередньо підготували мистецьку революцію «Розстріляного Відродження» під знаком Європи і в цілому поворот українського

суспільства до реінтеграції в європейський культурний материк, – процес, як відомо, актуальний і нині» [4, с. 30]. З нашого ж історичного часу можемо констатувати, що актуальність українського виходу з *російської* неволі та повернення до Європи обітованої у ХХІ ст. тільки зростає. Франкова «ін'єкція європеїзму» рятувала нас упродовж цілого століття. Його євроспрямованість векторно збігається з гаслом М. Хвильового «геть від Москви!».

Справді, органічність європейського шляху розвитку для України Іван Франко ніколи не ставив під сумнів. У статті «Література, її завдання і найважливіші ціхи» він зазначав, що «народність» і «національність» не є «жодні провідні принципи, так як принципом не можна назвати спання, їдіння, дихання і т. п., хоч се також речі правдиві, природні і для чоловіка конечні» [5, т. 26, с. 14]. Так само для нього не була «жодним провідним принципом» європейськість. Франко, як людина, яка отримала європейську освіту, вільно володіла кількома європейськими мовами, приймала європейську систему цінностей, мислила по-європейськи, надихалася кращими зразками європейського мистецтва і літератури, просто не мав іншого вибору, ніж спати, їсти, дихати, бути галичанином, українцем і європейцем. Це зовсім не означає, що він зневажав, чи ігнорував, чи не любив російський народ чи російську культуру та літературу. До них він теж ставився з повагою і цікавістю, так само, як до культури та літератури поляків, євреїв, арабів, індусів чи представників будь-яких інших націй і народностей. Та тільки це була цікавість і повага *іншого*. Це була цікавість і повага людини, інтегрованої в *іншу* систему координат, *іншу* систему духовних цінностей.

В оповіданні Миколи Лескова «Загон» створено символічний образ Росії: «тёмный загон, окружённый стеною, в которой кое-где пробивались трещинки, и через них в сплошную тьму сквозили к нам слабые лучи света». Психологію та геополітичне мислення мешканців такого «загону» російський письменник порівнює зі світосприйняттям офіцерського денщика з літературного твору Ф. Достоєвського. Денщик «разделял свет на две неравные половины: к одной он причислял «себя и своего барина, а к другой всю остальную сволочь». Несмотря на то, что такое разделение смешно и глупо, в нашем обществе никогда не переводились охотники подражать офицерскому денщику, и притом в гораздо более широ-

кой сфере», – зазначає Лесков [3, с. 5-6]. Як доводить історія, російським правителям (від Петра I, до В. Путіна) кожного разу після героїчного зведення стін «загону» чи чергового китайського муру чи нової залізної зависи доводиться не менш героїчно прорубувати в цьому архітектурному «диві», коли не двері, то бодай вікно... Тож берімо приклад з Франка: поважаймо, цікавмося літературою, співчуймо братньому російському народові, спостерігаючи за його насиченим внутрішнім культурним життям крізь ним же прорубане вікно в ним-таки зведеній новій старій залізній завісі. Спостерігаймо знадвору... З *європейського* боку.

Література

1. Давидь-Соважо А. Реализмъ и натурализмъ въ литературѣ и въ искусствѣ / А. Давидь-Соважо. – Москва, 1891. – 350 с.
2. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу / Михайло Драгоманов. – 3-тє вид. – К.: [Криниця]: Друкарня А. І. Гросмана, 1913. – 159 с.
3. Лесков Н. С. Загон. (Сборник рассказов). – М.: Директ-Медиа, 2012. – 330 с.
4. Пахльовська О. Творчість Івана Франка як модель культурно-національної стратегії // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин. – Львів: Світ, 1998. – С. 19–31.
5. Франко І. Збір. творів: У 50 т. – К., 1978 – 1986.
6. Іван Франко. Передне слово // Драгоманов М. Шевченко, українофіли і соціалізм. – Львів, 1906 – С. 3-11.

УДК 371.438

Мар'яна Іванюк
(м. Івано-Франківськ)

МІСЦЕ, ЗНАЧЕННЯ І ФУНКЦІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

У статті проведено аналіз системи освіти в Польщі, а також охарактеризовано сутність літературної освіти, визначено місце, значення і функції зарубіжної літератури у ній, окрім того проаналізовано особливості вимог щодо викладання літературної складової на кожному етапі шкільної освіти.

Ключові слова: система освіти, початкова школа, гімназія, понадгімназійна школа, термін навчання, інтегрований курс, функції.

Summary

The article analyzes the education system in Poland and describes the nature of literary education, the place, the meaning and function of foreign literature in it, besides the peculiarities of requirements for teaching the literature component at every stage of schooling were analyzed.

Keywords: education system, primary school, over high school, pre-high school, school term of studies, integrated course, functions.

Актуальність проблеми дослідження. Вибір Україною європейського шляху реформування системи освіти та ряду змін, які проводяться у зв'язку із цим, потребують детального аналізу досвіду сусідніх країн. Реформа гуманітарного блоку освіти, зокрема інтеграції україноцентричних дисциплін, таких як українська мова, українська література та зарубіжна література, досить гостро обговорюється в методичних колах. Дана проблема потребує особливої уваги про що свідчить відкритий лист до Міністра освіти України Л. Гриневич: «...українська мова, українська література та зарубіжна література безпосередньо формують світогляд національно свідомої особистості, її національну картину світу, сприяють вихованню патріотичних почуттів» [1]. Звернення багатьох освітніх реформаторів до польського досвіду щодо організації освітнього процесу вимагає детального вивчення і аналізу останнього.

Мета дослідження полягає у визначенні місця, значення та функцій зарубіжної літератури у системі шкільної освіти в Польщі.

Завдання дослідження передбачає проведення аналізу системи шкільної освіти в Польщі в цілому та літературної зокрема, визначення місця, значення і основних функцій зарубіжної літератури.

Виклад матеріалу. Система шкільної освіти в Польщі визначена «Законом від 7 вересня 1991 року про систему освіти» і має наступну структуру: початкова школа, де навчання починається із семирічного віку і включає в себе два етапи: I етап: 1-3 класи, II етап: 4-6 класи, гімназія – III етап (3 роки навчання), понадгімназійна школа – IV етап (2-4 роки навчання, на цьому етапі відбувається поділ за профілем навчання: гуманітарний, природничий тощо). Базова навчальна складова представлена предметами гуманітарного блоку: «Історія», «Релігія», «Польська мова», «Знання про суспільство», «Знання про культуру», «Філософія», «Латинська мова», а також вивчення додаткових іноземних мов (напр.: французька, італійська).

Предмет «Польська мова», що вивчається на усіх етапах шкільної освіти, включає в себе набагато більше, ніж це впливає із самої назви, окрім вивчення мови (вимови, граматики, лексики, синтаксису), передбачає знання літератури і культури, оволодіння навичками з точки зору поведінки в соціально-комунікативній сфері, а також є важливим елементом у виховній освіті.

У польській системі початкової освіти можемо виділити наступні функції літератури: на I етапі – *гносеологічну (пізнавальну) та виховну*, а на II етапі – *пізнавальну, морально-етичну, оцінювальну та комунікативну*. На цьому етапі в учнів формується певне коло зацікавлень, конкретне мислення, формується світобачення, відчуття власної тожсамості і вартості, а також вибудовуються моделі міжлюдських стосунків. Учень вперше стикається із науковим підходом до розуміння світу, а також пізнає елементарну термінологію, «мова виступає засобом комунікації у процесі пізнання світу» [3, с. 34].

Детальніше зупинимось на предметі «Польська мова». Вивчення предмета «Польська мова» у початковій школі на I етапі (це інтегрований курс, який включає в себе вивчення польської мови та творів польської та світової літератур). Він допомагає учню розширити словниковий запас, вчить виокремлювати час, місце та дію у тексті, називати героїв твору. Перед вчителем ставиться завдання використовувати відповідні методики поєднання письма та читання, основною метою яких є «розвиток любові дітей до читання через слухання красного письменства і говоріння на тему почутого чи прочитаного, а також користування матеріалами з бібліотек (напр.: Шкільної бібліотеки)» [3, с. 28]. Вибораючи тексти художньої літератури враховуються реальні навички читання учнів, а також виховні та освітні критерії. Серед жанрового розмаїття дитячої літератури: байки, казки, легенди, розповіді, вірші, комікси (тексти польської літератури складають 56,1% від загальної кількості запропонованих, а тексти зарубіжної літератури – 43,9%).

На II етапі (4-6 класи) учень повинен вміти висловити власні емоції щодо прочитаного тексту, характеризувати героїв творів, наводити приклади-порівняння з власного життя, відрізнити авторський вимисел від реальності, вміти визначити епітети, порівняння в тексті їхню функцію, вміти аналізувати вірші (строфа, рима, розмір), порівнювати театральне, кіноматографічне та телевізійне

мистецтво, ідентифікувати жанри літератури. На морально-етичному рівні учень повинен вміти виокремити поняття: *добро – зло, правда – брехня, любов – ненависть, дружба – ворожнеча, вірність – зрада*. Співвідношення текстів польської та зарубіжної літератури становить 51,7% та 48,3% відповідно.

Наступним етапом у шкільній освіті Польщі є гімназія, критерієм прийому до якої є свідоцтво про закінчення початкової школи. Навчання у гімназії триває 3 роки і є обов'язковим.

Предмет «Зарубіжна література» включено в інтегрований курс. Він вивчається паралельно із польськими літературою та мовою, ставши основою для вивчення мови. Під час вивчення творів літератури гімназист удосконалює знання з аналізу та інтерпретації тексту, знайомиться з новими поняттями та жанрами літератури, розвиває критичне мислення. Гімназист повинен вміти переказати текст у послідовності представлених подій автором, визначити тип наративу у творі, визначити та окреслити функції стилістичних засобів, визначити роль композиційних елементів твору, віднести твір до відповідного роду літератури (лірика, епос, драма), назвати елементи драми та зазначити їх на прикладі тексту, при роботі із театральними, кіноматографічними та телевізійними матеріалами гімназист повинен вміти знайти зв'язок із традиційними літературними мотивами, історією та культурою.

Під час вивчення творів літератури на III етапі освіти, тобто у гімназії, учень чітко розуміє і використовує поняття *патріотизм – націоналізм, сприйняття – несприйняття, краса – огидність* не тільки у текстах, але й у інших видах мистецтва та повсякденному житті. На прикладі творів мистецтва він має вміти виокремити основні поняття екзистенції напр.: *любов, дружба, смерть, терпіння, страх, надія, віра (релігійна), самотність, інакшість, відчуття спільності, солідарність, справедливість*. Також учень повинен вміти виокремити спільне та відмінне серед різних соціальних, побутових, національних, релігійних та етичних основ.

Щодо функцій літератури, на даному етапі, окрім *гносеологічної, морально-етичної та комунікативної* появляється *гедоністична*, основним завданням якої є «формування компетентного свідомого реципієнта культури, а саме літератури» [3, с. 38].

Навчання в гімназії завершується іспитом, який складається з трьох частин: мовної (екзамен із іноземної мови), гуманітарної та природничо-математичної. Гуманітарна частина включає в себе питання з історії, суспільствознавства та польської мови, куди входить література (тексти польської літератури складають 61,3% від загальної кількості запропонованих творів, а тексти зарубіжної літератури – 38,7%).

Іспити є обов'язковими для закінчення гімназії і основним критерієм відбору вступників до наступних навчальних закладів IV етапу освіти (освіта понадгімназійна). На цьому етапі навчання триває 2-4 роки, але не є обов'язковим.

У Польщі є такі типи понадгімназійних шкіл:

1. Базова професійна школа (профтехучилище) – початковий етап професійної підготовки (2-3 роки).

2. Загальноосвітній ліцей (3 роки).

3. Технікум, який є альтернативою ліцею (3-4 роки). Учням технікуму надається середня професійна освіта: окрім загальної середньої освіти учні проходять професійну підготовку [2, с. 415].

В залежності від типу школи вибирається і спрямування навчання предмета «Польська мова», а також зарубіжної літератури як його складової. Якщо профіль навчання понадгімназійної школи гуманітарний, то Міністерством освіти затверджено розширене вивчення мови та літератури, а якщо ж профіль не гуманітарний, а природничий, математичний тощо, обрано загальне вивчення даного предмета.

Учень «негуманітарних» профілів повинен вміти: працювати із текстами публіцистичного стилю, вміти коротко характеризувати текст, визначити проблематику, художні засоби, розпізнати мовні засоби творення, працювати із підтекстом. Повинен виокремити та опрацювати такі *морально-етичні цінності як: добро, правда, віра, надія, любов, свобода, рівність, братерство, Бог, честь, Батьківщина, солідарність, незалежність, толерантність, справедливість милосердя*.

Для учнів гуманітарного профілю, окрім вимог поставлених до «негуманітарного» спрямування, додано вимоги щодо вмінь: слід вміти працювати із предтекстами творів, критичною та теоретичною літературою, здійснювати компаративний аналіз, працювати із гіпертекстом, провести лінгвістичний аналіз на елементарному рівні, зіставити текст із епохою та виокремити основні

риси наявні в тексті, працювати із літературними термінами, вміти відшукати морально-етичні цінності у творах та вказати способи їх вираження.

Після закінчення понадгімназійної школи видається диплом, який підтверджує професійну підготовку, а також атестат зрілості. Для отримання обох документів необхідно скласти відповідні іспити (матуру) до складу яких входить і «Польська мова». На екзамен виносяться тексти літератури відповідно до профілю навчання, так для учнів, котрі обрали гуманітарний напрям освіти пропонується 61 текст, де твори польської літератури складають 80,4%, а зарубіжної – 19, 6%. Щодо «негуманітарного профілю», то співвідношення наступне: 84,6% – твори польської літератури, 15,4% – зарубіжної, пропонується 52 тексти загалом. Випускники технікуму можуть продовжити освіту у вищому навчальному закладі.

На IV етапі ученя удосконалює вміння та навички здобуті на I–III етапах, покращує знання через *пізнавально-евристичну, художньо-концептуальну, суспільно-перетворюючу* функції, не зникає важливість *виховної та естетично* функцій у ролі формування свідомого громадянина країни.

Можемо узагальнити, що на чотирьох етапах шкільної освіти в Польщі важливе місце виконує література. Так званий «текстоцентризм» як засіб упорядкування та організації знань, розпізнавання взаємозв'язку між різними явищами в літературі і культурі, розуміння культурних процесів, їх взаємні відносини і різноманітність, а також вміння робити логічні висновки, вказувати на відмінності і подібності, збагачувати та розвивати мову. Як зазначає Умберто Еко: «Насамперед вона (література – *уточнення наше*) дозволяє мові бути спільним надбанням. <...> Література, долучаючись до процесу творення мови, надає визначеності та згуртованості конкретній спільноті» [4, с. 60]. Важливими елементами на уроках виступають аналіз та інтерпретація, як «одним з основних навичок необхідних для дорослого життя кожної людської істоти» [3, с. 85]. Щодо зарубіжної літератури то вона розширює світобачення учнів на різних етапах навчання. Через функції, які вона виконує сприяє ґрунтовному засвоєнню мовного та культурного багатства світу, вчить громадянської відповідальності розвиває толерантність до інших національностей, посідає важливе місце у збереженні духовних та моральних цінностей в умовах сучасного світового простору.

Література

1. Звернення науково-педагогічної спільноти, представників громадськості та всіх небайдужих до Міністра освіти і науки України Лілії Гриневич. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.isaieva.kiev.ua/important.html>
2. Ховрич М. О. Система середньої освіти в Польщі та Німеччині / О. Ховрич М. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 125. – С. 414-418. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP>
3. «Том 2. – Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski>
4. Umberto Eco, Sur quelques fonctions de la littérature // Magazine littéraire, №392 novembre 2000. – P. 58–62.

УДК371.214.114

Олена Ісаєва
(м. Київ)

ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ І ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: У ПОШУКАХ ВІДПОВІДНОСТІ

У статті акцентовано увагу на основних викликах сучасності, проаналізовано роль шкільних літературних курсів у формуванні особистості, наголошено на необхідності збереження в системі шкільної літературної освіти в Україні окремих курсів «українська література» і «зарубіжна література».

Ключові слова: *виклики сучасності, цифрова епоха, формування читача, шкільна літературна освіта, окремі курси «українська література», «зарубіжна література».*

Summary

In the article the attention is focused on the major challenges of our time. The role of school literature courses in student's personality formation is analyzed, and it emphasized the necessity to preserve the system of school literary education in Ukraine individual courses "Ukrainian literature" and "foreign literature".

Key words: *modern challenges, the digital era, reader personality formation, school literature education, individual courses "Ukrainian literature", "foreign literature".*

Я сподіваюсь, що ми зможемо передати нашим дітям
світ, де вони будуть читати і їм будуть читати,
де вони будуть уявляти і розуміти.
Ніл Гейман, англійський письменник-фантаст

Вивчення літератури сьогодні відбувається в особливих умовах... Якщо говорити про глобальні світові процеси, то це: війни, що розгортаються у різних куточках нашої планети, і світова економічна криза; інформаційна (технологічна) революція і зміна культурних канонів суспільства; тенденція до глобалізації у сучасному світі на тлі боротьби за збереження самоідентифікації окремих народів і етносів; загроза повернення тоталітарних режимів та відстоювання демократичних цінностей людства. Якщо ж говорити про окремі небезпеки, що відбуваються у культурній і освітянській сфері, то однієї із найбільших з них є загальна криза читання у світі.

На фоні цих викликів сучасного світу у школах України, яка продовжує боротьбу за свою НЕЗАЛЕЖНІСТЬ в умовах гібридної війни з Росією, паралельно викладаються курси української і зарубіжної літератури, що покликані відкрити учню шлях до ПРЕКРАСНОГО, через твори мистецтва наповнити його ДУХОМ СВОБОДИ та СИЛОЮ ЛЮБОВІ, переконати, що справжні ДОБРО та СВІТЛО завжди перемагають, навіть в найтяжчі часи, в період найважчих випробувань. І завданням учителя-словесника стає просвітити та збагатити культурою своїх учнів. А культура, згадаймо слова всесвітньо відомого Миколи Реріха, «є зброєю Світла. Культура є спасінням. (...) Тому і радісна нива культури. Радісна навіть в найважчих справах. Радісна навіть у напружених битвах з самим темним невіглаством».

Отже, проаналізуємо окремі виклики сучасного світу і спробуємо знайти адекватні рішення їх подолання.

Процеси глобалізації сучасного світу

Розуміючи процеси глобалізації, що відбуваються у сучасному світі, варту водночас слід звернути увагу на необхідність збереження ідентичності кожної національної культури. Тому сьогодні як ніколи актуально звучать слова нашого співвітчизника Миколи Бердяєва про те, що «культура ніколи не була і не буде абстрактно-людською, вона завжди конкретно-людська, тобто національна, індивідуально-народна і лише у такій своїй якості йде до загально-

людської... Національне і загальнолюдське в культурі не може бути протиставлене. Загальнолюдське значення мають саме вершини національної творчості».

Мультикультурний світ, розмитість культурних кордонів, самопроникнення різних культур – все це сприяє тому, що ваги набуває проблема збереження культурного коду нації, формування самоідентифікації особистості.

І шкільні курси української літератури (рідна оригінальна література) і зарубіжної (перекладна література) несуть на собі націєтворчу функцію.

Тому сьогодні принцип діалогу культур має стати пріоритетним у процесі вивчення української і зарубіжної літератури в школі. Реалізація цього принципу, що передбачає взаємодію культур на основі визнання обоюдної самоцінності, сприятиме вихованню полікультурної особистості, справжнього громадянина своєї держави і світу в цілому. Тому одним із головних завдань вивчення літератури в школах України є організація діалогу з представниками інших національних традицій, підкреслюючи світовий контекст певної національної літератури, твори якої вивчаються.

Оскільки однією із головних проблем будь-якого діалогу є проблема розуміння, звернімо увагу на фактори, які блокують успішний діалог культур:

- наявність певних негативних стереотипів, упереджень етнічного характеру;
- сприйняття чужої (іншої) культури з позицій її меншовартості;
- наявність лакун під час сприйняття іншої культури (лакуни-елементи національної специфіки художнього твору, що ускладнюють розуміння деяких фрагментів твору інокультурним реципієнтом);
- розмитість кордонів близьких культур;
- відсутність необхідних психолого-педагогічних умов створення діалогу (важливо наголосити, що діалог протистоїть авторитарності, одноманітності, будь-яким догматичним висловлюванням, заперечує авторитаризм, увиразнює необхідність чисельності особистісних позицій).

Серед видів діалогів культур, які можуть бути реалізовані у процесі вивчення літератури, виокремимо діалоги з минулим і сучасним, а також внутрішній діалог (діалог, що розгортається між певними субкультурами окремої культури) і внутрішній діалог.

Отже, сьогодні доцільно у доступній для учнів формі розкривати контактні, типологічні та генетичні міжлітературні зв'язки, виявляти роль українських письменників і перекладачів у творчості майстрів інших народів. Це буде сприяти, з одного боку, виявленню самоідентичності українського учня-читача, а, з іншого боку, формуванню відчуття полікультурності юної особистості.

Про загрозу повернення тоталітарних режимів і роль шкільних курсів літератури

Сьогодні, як ніколи, актуальними є слова про те, що люди, які читають, завжди будуть керувати тими, хто дивиться телебачення. Тому роль вдумливого критичного читання важко переоцінити. І сучасне суспільство надає школі замовлення на формування вільної особистості з розвинутим критичним мисленням, здатної протидіяти поверненню тоталітарних режимів, появі масової маніпуляції і психозу.

Функції розвитку критичності мислення під час читання засвідчують і аналітики, і вчені, і письменники. Так, англійський письменник Ніл Гейман в лекції «Чому наше майбутнє залежить від читання» наголошує: «Коли ви дивитесь телепередачу або фільм, ви бачите речі, які відбуваються з іншими людьми. Художня проза – це щось, що ви створюєте самі з 33 літер і кількох знаків пунктуації. І тільки ви, використовуючи свою уяву, створюєте світ, заселяєте його і дивитесь навколо чужими очима. Ви починаєте відчувати речі, відвідувати місця і світи, про які б і не дізналися. Ви усвідомлюєте, що зовнішній світ – це теж ви. Ви стаєте кимось іншим, і коли настає час повернутись у свою реальність, щось всередині у вас змінюється назавжди.

Література може показати вам інший світ. Вона може відвести вас туди, де ви ніколи не були. Один раз відвідавши ці дивовижні світи, ви ніколи не зможете бути повністю задоволені оточенням, в якому виросли. Невдоволення – це хороша річ. Невдоволені люди можуть змінювати і покращувати все навколо, робити світ кращим, робити його іншими» [1].

Перуанський письменник, лауреат Нобелівської премії Маріо Варгас Льюса під час зустрічі зі студентами у Київському національному університеті імені Т. Шевченка підкреслив: «Література відкриває нам очі, показує, який складний цей світ. Дає інше життя. Тому вона є вічною. Хороші книжки породжують критичне став-

лення до світу. Література також завжди була інструментом у боротьбі з диктатурою».

Сьогодні вивчення літератури покликане залучити школяра до процесу суб'єктивізації знань, пізнання оточуючого світу і самого себе у процесі навчання. Тому рівноправний діалог, плюралізм поглядів усіх учасників навчального процесу мають стати пріоритетними у школі. Це врешті решт має сприяти народженню у свідомості учнів «власного тексту», збагаченого особистісним «Я».

Школярі вчать накопичувати свої спостереження над текстом, робити узагальнення. Тому на уроці літератури необхідно створити умови, коли початкове сприйняття читачем художнього твору корегується та поглиблюється під час обговорення, пріоритетним стає обмін думок між усіма учасниками навчального процесу, що веде до створення у свідомості школяра свого «власного тексту», збагаченого особистісним «Я». Тобто на уроках доцільно більш активно використовувати завдання пошукового характеру, які потребують від учнів навичок зіставлення та узагальнення, перевагу сьогодні слід надавати різноманітним усним та письмовим творчим завданням на виявлення власної індивідуальної оцінки прочитаного. Це буде спрямовувати учнів на корегування власної оцінки твору, вміння вести дискусію, робити аргументовані висновки.

Відповідно сьогодні важливо запропонувати учню такий алгоритм дій на уроці, який би наочно презентував читання як спосіб соціалізації особистості у суспільстві. Отже, мова йде про читання, яке формує самостійність думки, вміння інтерпретувати (перекладати на мову власних понять і вражень).

Виклики цифрової епохи і криза читання у суспільстві

Сьогодні слід враховувати, що сучасні учні – це так звані «діти мережевого розуму». Сьогоднішнє покоління школярів зростає паралельно зі стрімким злетом Інтернеттехнологій. Тому його називають ще поколінням Інтернету. Безперечно, що стрімкий розвиток комп'ютерних та інформаційних технологій суттєво змінює якість сучасного життя.

Прослідкуємо, що ж характерно саме для покоління сучасних школярів:

- головними джерелами отримання інформації у сучасного є інтернет та телебачення, натомість тільки невеликий відсоток читачів дізнається про нове з газет та радіо;

- сучасні учні активно користуються мобільним зв'язком; дуже часто різноманітні тексти (від смс-повідомлень до творів художньої літератури) вони сприймають за допомогою гаджетів, а не паперових джерел. За даними соціологів, 83% *міленіалів* (представники покоління, що народилися в 2000-х роках і пізніше) навіть сплять з гаджетами біля ліжка;

- школярі сьогодні активно спілкуються у соціальних мережах, іноді навіть віддають перевагу віртуальному спілкуванню порівняно з опосередкованим, живим;

- за даними соціологів, молоде покоління наразі більше цікавиться комп'ютерними іграми, ніж заняттям спортом.

Представник «медійного покоління» – сучасний школяр живе у стрімкому прагматичному світі, у якому сьогодні немає браку інформації. Для нього, зазвичай, характерні дві крайнощі: гіперактивність чи пасивність, пригніченість і навіть байдужість. Йому, як і всім нам, сьогодні не вистачає часу. Прагнучи все встигнути, підключаючи всі канали сприйняття інформації, в решті решт людина сьогодні знає багато чого, але поверхово, почасти не здатна до самостійного аналізу і нерідко втрачає бажання пізнавати щось нове. Така розірваність сприйняття впливає на формування «мозаїчного» мислення. За типом особистості сучасний школяр, переважно, «візуал», який бачить світ скрізь призму «картинок», відеозображень.

Що ж відбувається з читанням в епоху суцільного Інтернету? Нам треба враховувати, що, як зазначає український учений, автор «Теорії комунікації», спеціаліст у галузі інформаційних технологій, доктор філологічних наук Георгій Почепцов, що люди Інтернету не можуть читати більше 2 сторінок, а відразу переключаються на щось інше. Так, сьогоднішній молоді достатньо важко виокремити головне від другорядного, тому потрібно додатково акцентувати на найважливішому [3].

Неможливість сконцентруватися під час читання тексту великого обсягу, як наголошують різні дослідники, відбувається тому, що сучасна людина, що звикла відшукувати інформацію у мережі, почасти не читає тексти, вона їх сканує, зчитує різні фрагменти тексти, легко переходить від тексту до гіперсилок, інших матеріалів та навпаки.

Таке читання-сканування інформації, своєрідний вебсерфінг призводить до втрати вдумливого повільного читання. Відповідно

під час читання художніх творів, особливо великого обсягу, виникають проблеми.

Отже, нам сьогодні треба вчитися переключати увагу і спосіб читання: від читання-сканування до вдумливого читання- занурення у текст.

Водночас слід констатувати, що цифрові технології змінюють якість і характер читання. За браком часу сьогодні все менше читають заради задоволення, отримання насолоди. А отже естетична функція читання поступово втрачається. Натомість читання все більше набуває прагматичного характеру: читаю тому що цього від мене вимагають; читаю не тому, що мені це подобається, а тому що це потрібно (підготуватися до уроку, отримати пристойну оцінку, бути компетентним у певному питанні тощо). Сьогодні за браком часу все більше ваги набуває швидке, почасти поверхневе, читання. Натомість повільне, вдумливе читання та перечитування, на жаль, поступово відходять у минуле. Якщо ж говорити про жанрові уподобання, то перевага сьогодні надається малим жанрам. А в самих текстах сучасний читач все менше звертає уваги на різноманітні описи, його більше цікавить динаміка тих подій та фактів, що представлена у книзі.

Учені наголошують на серйозних суперечностях між власним читацьким досвідом учнів і нормативним читанням, пропонованим шкільними програмами з літератури.

Сьогодні потрібно констатувати, що одна з них причин відсутності у більшості сучасних школярів інтересу до читання художньої літератури – це систематичне порушення прав читача.

Так, відомий і дуже популярний сьогодні французький письменник **Даніель Пеннак в есе «Як роман»** [2] звернув увагу на такі права читача:

1. Право не читати.
2. Право перескакувати.
3. Право не дочитувати.
4. Право перечитувати.
5. Право читати що завгодно.
6. Право на боварізм¹.

¹ **Боварізм** – термін, що позначає неможливість проводити чітку межу між дійсністю та фантазією, коли факти реального світу підміняються уявними.

7. Право читати скрізь.
8. Право втикатися (Le droit de grappiller).
9. Право читати вголос.
10. Право мовчати про прочитане.

Ці права стали «**Декларацією прав читачів**». На жаль, не важко помітити, що вони в наслідок низки причин об'єктивного та суб'єктивного характеру весь час порушуються у процесі шкільного вивчення літератури. Так, регламентуючи читання школяра навчальною програмою, вимагаючи від нього прочитати необхідні твори, ми почасти не залишаємо йому права на СВОЮ книжку, СВІЙ твір.

Отже, читання сьогодні стає все більш аналітичним та критичним. Якщо раніше ми говорили про формулу: **ЧИТАЮ = НАСОЛЮДЖУЮТЬСЯ** то тепер прагматичний аспект читання стає пріоритетним, відповідно змінюється і формула читання:

ЧИТАЮ = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = **ПІЗНАЮ**

(пізнаю себе і оточуючий світ)

Слід наголосити, що такий аспект читання зовсім не протирічить його природі, яка є поліфонічною, багатозначною, і школярам доцільно показати художній твір як «незавершену завершеність», яку наповнює змістом, а значить інтерпретує, сам читач.

На практиці це означає, що учень не просто знає імена та прізвища письменників за програмою, певні літературознавчі поняття, зміст вивчених творів тощо, а орієнтується на ринку друкованих джерел, може відрізнити твори маскультури і художню літературу, самостійно обирає та зіставляє різні естетичні явища (художній твір, музичний твір, театральну виставу, кінофільм тощо), висловлює власну оцінку, мотивує її, аргументовано інтерпретує прочитане та побачене.

Сьогодні формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де діалогічні форми організації навчальної діяльності мають стати пріоритетними в системі розвитку читацької культури особистості. Для поглиблення читацької культури школярів необхідно індивідуалізувати процес навчання, враховувати первісні читацькі враження, «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного.

Таким чином, саме читацькоцентрична парадигма, а не текстоцентрична, до якої ми звикли за довгі роки, має стати пріоритетною під час вивчення літературних курсів у школі.

Отже, не історія літератури певного періоду, а художній світ цієї літератури, що сприймається і декодується учнем-читачем XXI століття, має бути покладений в основу сучасного вивчення літератури в школі.

Як бачимо, сьогодні перед шкільною літературною освітою стоять справжні виклики глобального і окремого характеру, реагувати на які потрібно терміново і системно.

Тому такі шкільні дисципліни, як «українська література» і «зарубіжна література» як самостійні навчальні предмети мають стратегічне значення для формування особистості сучасного молодого українця.

Література

1. Гейман Н. Чому наше майбутнє залежить від читання. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uainfo.org/blognews/420599-chomu-nashe-maybutnye-zalezhit-ud-chitannya.html>
2. Пеннак Д. Как роман: эссе / Даниэль Пеннак; пер. с фр. Н. Шаховской. – М.: Самокат, 2005. – 192 с.
3. Почепцов Г. Люди Интернета не могут читать более двух страниц. Интервью //Обозреватель. – 2012. – [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://obozrevatel.com/interview/57960-georgij-pocheptsov-vliyanie-interneta-budet-tolko-rasti.htm>

УДК 373.5.016:821(5)

Жанна Клименко
(м. Київ)

ШКІЛЬНИЙ КУРС «ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА» ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто напрями формування української ідентичності в процесі вивчення зарубіжної літератури в школі. В її основу покладено ідею вивчення перекладної літератури як складової національного письменства, могутнього джерела збагачення української культури, важливого чинника в становленні національно свідомої особистості з

планетарним мисленням. Значну увагу приділено опису специфічних прийомів і видів навчальної діяльності, спрямованих на увиразнення здобутків української перекладацької школи.

Ключові слова: зарубіжна література, українська ідентичність, переклад.

Summary

The directions of Ukrainian identity formation while studying Foreign Literature at school is examined in the article. Its basis is formed from the idea of opening the dialectical nature of the artistic translation, studying the translated fiction as the component of the national written language, the powerful source of the enrichment of the Ukrainian culture, the important factor in the formation of the national conscious personality with the planetary mode of thinking. A considerable attention is paid to the description of the specific techniques and kinds of training activity directed towards emphasizing the achievements of the Ukrainian translation school.

Key words: Foreign Literature, Ukrainian identity, translation.

Важливою засадою національної безпеки України в гуманітарній сфері є націоцентрична освіта. «Націоцентризм завжди був і досі залишається головним знаряддям внутрішньої та зовнішньої політики всіх успішних держав світу. Про це свідчить, зокрема, й досвід європейських країн, де орієнтація на пріоритет національних державних інтересів є визначальним чинником у прийнятті всіх важливих державних рішень» [2]. Жодна захисна матеріальна споруда не буде дієвою без Української Духовної Стіни¹, фундаментом якої має бути **україноцентризм в освіті**, спрямований на зміцнення української ідентичності й захист незалежної державності України.

Національну ідентичність визначають як «визнання народом самого себе, знання і повага історії, національної культури, території, усвідомлення народом своїх особливих рис, розуміння членами національної групи своїх інтересів, прагнень, цілей, ідеалів, потреб і т.д.» [8]. Як синонімічні в сучасній науці використовують поняття *українська ідентичність* і *українськість*, маючи на увазі історично сформовану адаптивно-еволюційну систему ознак і властивостей, які вирізняють українську людину, українсь-

¹ **Українська Духовна Стіна** – поняття, яке використовує на означення духовної незалежності України вітчизняний правознавець-міжнародник, доктор юридичних наук, професор В. Василенко [2].

ку спільноту і українську культуру з-поміж інших аналогічних об'єктів (феноменів) [11].

Важливим також з огляду завдань освіти є розуміння поняття **національної ідентифікації особистості як процесу ототожнення, уподібнення себе з певною нацією**. Науковці виокремлюють два аспекти національної ідентифікації:

- етнічна ідентичність (усвідомлення людиною себе як представника певного етносу);

- громадянська ідентичність (усвідомлення належності себе до загальнонаціональної спільноти) [16].

Шевченко О. В. зазначає, що поступове набуття національної ідентичності особистістю розпочинається з раннього дитинства. Значні зрушення у формуванні національної ідентичності відбуваються в підлітковому віці, а вирішальним етапом становлення національної ідентичності особистості є юнацький вік, коли її розвиток сягає найвищого, інтелектуально-теоретичного рівня. «Подальші зміни національної ідентичності є вже не стільки її формуванням, скільки трансформацією, яка залежить від соціально-політичних, економічних та інших умов життєдіяльності людини» [16]. Як бачимо, важливі етапи у формуванні національної ідентичності особистості припадають на період основної і старшої школи, що відповідно висуває особливі завдання перед учителем-предметником. Саме словесник може допомогти юній особистості успішно вирішити проблему психосоціальної ідентифікації, сприяти тому, щоб у неї з'явилося відчуття того, ким вона є, де знаходиться і куди йде.

Серед засад, які лежать в основі формування загальнонаціональної ідентичності, дослідники називають зокрема такі:

• *ідея поліетнічної, соціальної, політичної злагоди* на основі загальноприйнятої мети – забезпечення духовного і матеріального добробуту громадян України;

• *ідея патріотизму, любові до України як визначальної цінності;*

• *національна самоповага та повага до представників інших націй та національних меншин* [15, с. 53].

Усі названі засади тісним чином пов'язані зі шкільним курсом зарубіжної літератури. Водночас патріотичне виховання і досі часто асоціюють тільки з такими предметами, як українською мовою, українська література, історія України, українознавство, географія

України. Що стосується курсу зарубіжної літератури, то, на жаль, ще не всі усвідомлюють його значення як могутнього чинника формування національно-патріотичних почуттів учнів. А між тим **саме цей предмет спрямовує не лише на розширення і поглиблення знань учнів про Україну, про її образ очима інших народів, а й на увиразнення невичерпних можливостей української мови**, адже робота над художнім перекладом стимулює звернення тлумача до всіх її скарбів. Відповідно в ході порівняння оригіналу й перекладу учитель зарубіжної літератури може спрямовувати школярів на пошук цих скарбів і самозбагачення ними.

Слід враховувати, що сучасні школярі не люблять відкритого дидактизму, для багатьох з них характерні алергія на пафосність, недовіра до абстрактності, нетерпіння до наказового способу. Тому **важливою є ідея ненав'язливого формування патріотизму**. Свого часу давньокитайський мислитель і військовий стратег Сунь-дзи у славнозвісному трактаті «Мистецтво війни» сформулював принципи, які є актуальними і з погляду методики викладання літератури. Ось як їх пояснює перекладач цього трактату Сергій Лесняк: *«Основні принципи Сунь-дзи полягають у тому, аби більше використовувати методи психологічної війни, ніж методи прямої протидії. Принцип, який мені найбільше подобається, можна умовно сформулювати так – у війні перемагають ще до її початку. Це означає, що ви повинні виграти війну психологічно, в голові вашого супротивника, щоб ваш ворог уже був приречений на поразку. З нього випливає принцип прихованих дій: воюють у прямий спосіб, а виграють війну – у непрямий»* [10].

Дуже часто у непрямий спосіб, без напучувань і відкритих повчань ми можемо досягти значно більшого, ніж якимись прямими діями. І значний потенціал у цьому має предмет «Зарубіжна література», специфіка якого визначається двома аспектами:

- інокультурністю та різнонаціональністю творів, що вивчаються;

- перекладним характером художньої літератури.

Обидва ці аспекти вчитель може використати з метою вирішення означеної проблеми.

Розглянемо **основні напрями формування національної ідентичності учнів засобами зарубіжного письменства**.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕМАТИКИ В ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Деякі з творів на українську тематику заплановано шкільними програмами для текстувального вивчення, інші учитель може запропонувати учням для додаткового читання. Невеликі за обсягом поетичні твори (такі, як вірші італійця Джанні Родарі «Місяць над Києвом», литовця Еугеніуса Матузавічюса «Вечір в українському селі») можуть звучати під час літературних п'ятихвилин. Вивченню української тематики в зарубіжній літературі сприятимуть *такі методичні прийоми роботи вчителя і види навчальної діяльності учнів:*

- добір творів зарубіжних письменників на українську тематику;

- підготовка виставок, презентацій на тему «Тобі, Україно, даруємо»;

- проведення краєзнавчих досліджень («Рідний край або рідне місто у творчості зарубіжних письменників»);

- підготовка повідомлень про українську тему у творчості окремого письменника (наприклад, «Образ України у творчості Ю. Лободовського (В. Маяковського або інших авторів)»);

- спостереження за відображенням українського колориту в інокультурних творах;

- написання робіт різного характеру на тему «Образ України у світовій літературній спадщині».

Своєрідним підсумком систематичної роботи над означеною темою може стати *літературна композиція «Україна очима зарубіжних поетів» або літературний вечір «Образ Києва (чи іншого міста) в зарубіжній поезії»*.

ОПРАЦЮВАННЯ ПИТАННЯ «УКРАЇНА В БІОГРАФІЇ ЗАРУБІЖНОГО АВТОРА»

Важливо ознайомлювати учнів з фактами, які свідчать про шанобливе ставлення зарубіжних письменників до України, її культури, про захоплення красою її землі, героїчною історією українського народу. І. Волинець пропонує добирати матеріал до уроків і позакласних заходів, користуючись такою класифікацією:

І. Життєвий і творчий шлях, доробок зарубіжних письменників, які мали безпосередні зв'язки з Україною, а також літературно-краєзнавчі пам'ятки, присвячені митцям, які:

1) народилися і проживали в Україні, але за об'єктивних причин їхня творчість належить іншій літературі – російській, єврейській, австрійській тощо (Шолом-Алейхем, Анна Ахматова, М. Булгаков, П. Целан та ін.);

2) перебували або жили в Україні, що знайшло відображення в їхній творчості (О. Пушкін, А. Міцкевич, В. Маяковський, Р. М. Рільке, В. Короленко та ін.);

3) Україна мала вплив не стільки на творчий, скільки на життєвий шлях (О. Де Бальзак та ін.).

II. Життєпис і творчість зарубіжних митців, опосередковано пов'язаних з Україною:

1) Україна (українська тематика, персонажі, фольклор) знайшла відображення в їхній творчості (Дж. Байрон, П. Меріме та ін.);

2) мали особисті та ділові стосунки з українцями, українськими діячами культури, перебуваючи за межами нашої країни (Й. В. Гете, Гі де Мопассан та ін.) [3, с. 58].

З метою активізації пізнавального інтересу учнів до літературного краєзнавства дослідниця рекомендує використовувати в навчально-виховному процесі можливість *літературної картографії* (виготовлення карт, які відтворюють літературну географію краю), залучати учнів до *літературно-краєзнавчих досліджень, вікторин, очних та заочних екскурсій, написання науково-дослідних робіт, творів на літературно-краєзнавчі теми* [3].

ВИСВІТЛЕННЯ ТЕМИ ПАТРІОТИЗМУ В ІНОНАЦІОНАЛЬНИХ ТВОРАХ

Відомо, що інокультурні твори мистецтва, які порушують тему патріотизму, можуть справляти значний вплив на світогляд особистості. Так, багато хто з сучасних юних глядачів із захопленням сприйняв художній фільм «Хоробре серце» (США, реж. Мел Гібсон), в основі якого – історія легендарного героя шотландського національно-визвольного руху Вільяма Воллеса. Впливовими щодо формування особистості школяра можуть бути і твори фольклору та літератури, в яких звеличується героїзм захисників батьківщини (Р.-Л. Стівенсон «Вересовий трунок», А. Міцкевич «Світязь» та інші).

Наприклад, завершуючи урок за баладою А. Міцкевича «Світязь», важливо підвести учнів до думки про ідейно-тематичну силу цього твору, який дає наснагу всім, хто сповідує гуманістичні

ідеали. Адже, проймаючись патріотичним і волелюбним пафосом творів, що описують події з історії різних народів, ми тим самим розвиваємо не лише свою загальнолюдську сутність, а й національну ідентичність, а відповідно підживлюємо і власне почуття любові до рідної землі. Балада А. Міцкевича дає могутній поштовх для національно-патріотичного виховання сучасних українців.

Ефективними можуть бути такі види роботи, як *з'ясування авторського розуміння патріотизму, аналіз твору крізь призму втіленої в ньому патріотичної тематики (або патріотичних мотивів)*.

РОЗКРИТТЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО АСПЕКТУ БІОГРАФІЇ ЗАРУБІЖНОГО АВТОРА

Яскраві сторінки життєпису письменників-борців за незалежність власної країни також можуть стати тим навчальним матеріалом, який підсилює і закріплює національно-патріотичні почуття учнів. Так, цікавими в цьому плані є біографії Р. Бернса, А. Міцкевича.

Наприклад, перед розповіддю про Адама Міцкевича в 7 класі учитель може поставити семикласникам таке проблемне запитання: «Як ви думаєте, чому Міцкевича вшановують як найвизначнішого польського поета?» Почувши учнівські передбачення, доцільно запропонувати їм *розповідь про письменника*, мета якого – увиразнити роль Міцкевича як учасника польського національно-визвольного руху, поборника польської державності. Зокрема важливо наголосити на таких фактах:

Поет жив у той час, коли Польща не існувала як єдина держава, а була розділена між Австрією, Прусією і Росією, але він чітко усвідомлював себе поляком і своєю діяльністю наближав час польської державності.

Доля розпорядилась так, що більшу частину життя поету довелося провести далеко від Польщі. Він вивчив декілька мов, у тому числі англійську, французьку, німецьку і російську, але *всі свої твори писав рідною польською*.

УВИРАЗНЕННЯ СВОЄРІДНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІНОНАЦІОНАЛЬНИХ ТВОРІВ

Словеснику варто керуватись думкою Г. Гачева: «Метою пізнання інших образів світу є самопізнання того, на якому ми стоїмо і з якого дивимось на світ» [4, с. 51].

В основу сучасного викладання зарубіжної літератури доцільно покласти **методику її вивчення крізь призму української культури**. Мету уроків зарубіжної літератури аж ніяк не можна обмежувати пізнанням світу інших народів, вони обов'язково мають сприяти і глибшому осягненню культурної самобутності українців (докладніше про це див. у нашій статті [6]).

Визначальним для роботи вчителя-зарубіжника є **положення про міжкультурну взаємодію як умову національної самоідентифікації особистості**. Наука доводить, що тільки в порівнянні свого з чужим людина усвідомлює своєрідність властивих її етнічній спільноті елементів. У дзеркалі інокультурних творів краще пізнається своє. Так, В. Будний та М. Ільницький слушно зазначають: *«Зустріч з Іншим – його прийняття чи неприйняття, підпорядкування йому, панування над ним чи діалог з ним – спонукає до вслуховування у власне Я, відкриття в ньому досі незнаного, переоцінку й оновлення, коли перебудовуються позиції, в яких «своє» перебуває відносно «іншого» та «універсального», загальнолюдського»* (підкреслення наше – Ж. К.) [1, с. 353].

Отже, важливо вчити учнів бачити прояви національного в художньому тексті, порівнювати інокультурне з притаманним їх рідній культурі. У цьому аспекті питання формування національної ідентичності учнів дотичне до проблеми формування **етнокультурної компетентності школярів**. Це поняття І. Ціко розглядає як *володіння системою знань, умінь та ціннісно-світоглядних орієнтацій, яка відображає уявлення учнів про національні культури свого та інших народів, країн, їх традицій, символіки та інші духовні й матеріальні надбання* [12].

Як відомо, яскравими маркерами національної ідентичності у творі є національний образ світу або літературний етнообраз, під яким В. Будний та М. Ільницький розуміють «такий літературний образ, що конструює не лише індивідуальні риси, а й етнічну (національну) ідентичність зображуваних персонажів, краєвидів чи історичної минувшини, подаючи певні їхні ознаки як «типові» для відповідної країни, «характерні» для цілого народу» [1, 352].

У зв'язку з цим доцільним є **навчання учнів аналізу твору крізь призму його національної специфіки**. Один із яскравих прийомів у роботі вчителя – **використання образу-посередника**, яке ґрунтується на тому, що читач краще пізнає чужу культуру посередництвом

добре знайомих елементів рідної культури. Наприклад, щоб учні зрозуміли значення для японців гори Фудзі як національно-культурного символу, можна звернутися до добре знайомої їм реалії – Карпати, які символізують Україну. Тим самим учитель актуалізує інформацію, яка вже увійшла в національний код школяра.

Ефективним може бути і прийом **порівняння національно-специфічних проявів у літературах різних народів**. Його репрезентує зокрема такий вид роботи, як *зіставлення аналогічних національно-культурних символів* (наприклад, сакура й калина). Усвідомити їх місце у національному кодї того чи іншого народу допоможе простий експеримент. Так, учитель може запропонувати шестикласникам навести слова-назви рослин, які асоціюються в них з поняттям *батьківщина*. Як показала практика, студенти і учні згадують калину, вербу, мальви, чорнобривці, мак, що є підтвердженням чільного місця цих флористичних символів у національному кодї сучасних українців. Учитель може повідомити, що якби аналогічний експеримент проводили б серед японців, то більшість з них назвали б сакуру й хризантему. Така навчальна ситуація сприятиме розумінню шестикласниками значення цих рослин як національних символів Японії і водночас закріпленню їхніх українознавчих знань.

З метою вирішення порушеної проблеми доцільно використовувати в шкільній практиці **етнокультурологічний шлях аналізу художнього твору**, який спрямовує рух читача від бачення окремих проявів національного в літературі до формування уявлення про національний образ світу, представлений у творі [7, с. 229-243].

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ УЧНІВ ПРО РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ШКОЛИ В ДУХОВНОМУ ПОСТУПІ НАШОГО НАРОДУ

Значний потенціал предмета «Зарубіжна література» пов'язаний з тим, що художні твори вивчаються в україномовних перекладах.

Як відомо, художній переклад для українців на різних стадіях розвитку нації, був більше, ніж просто відтворення інонаціональних текстів. Він був способом опору тоталітаризму, способом утвердження українськості, а перекладна література – могутнім чинником формування української нації. Цю думку увиразнено в працях Р. Зорівчак, М. Москаленка, М. Стріхи та інших дослідників. Так, Р. Зорівчак зазначала: «... *Перекладна література в нашому культур-*

ному житті, починаючи від княжої доби, відіграє надзвичайно важливу роль як виховний засіб, як засіб формування та самовиразу нації...» [5, с. 58]. Серед українських перекладачів такі видатні постаті нашої культури, як І. Франко, М. Старицький, Б. Грінченко, М. Зеров, М. Рильський, А. Кримський, Г. Кочур, В. Стус та багато інших. Наголошуючи на значенні перекладу в епоху глобалізації, яка спричинила небезпеку втрати культурної ідентичності, О. Чередниченко вказує, що «переклад виступає як охоронець власної мови та культури і працює на їхній розвиток» [14, с. 169].

З метою виховання в учнів почуття національної гордості важливо вплітати в урок факти, які можуть вразити їх, захопити своєю величиною. Так, М. Степико зазначає: «Конструювання історії» є визначальним чинником для формування національної ідентичності тому, що сакралізація історичних подій, видатних особистостей, символізм цього процесу, поєднання в ньому раціонального та ірраціонального дозволяє поставити цю проблему на рівень архетипів юнгівського зразка» [9, с. 273]. Таких символічних фактів чимало в історії української перекладацької школи, яка є велично-трагічною і багато в чому проливає світло на нашу загальну історію. Через переклади письменники намагались сказати світові те, що влада забороняла їм говорити посередництвом своїх оригінальних творів. Саме з вітчизняними перекладачами асоціюється явище, невідоме сусіднім літературам – «невольничий переклад» (праця у в'язницях, на засланнях).

Отже, особливу роль у ході вивчення зарубіжної літератури важливо відвести формуванню уявлення учнів про роль вітчизняної перекладацької школи в культурному поступі українського народу, про художній переклад як спосіб духовного опору українців.

Учнів варто ознайомлювати з найяскравішими сторінками історії українського перекладу, використовувати елементи біографічного аналізу перекладів, тобто розглядати переклад як вияв індивідуальності перекладача, його екзистенційного вибору.

З цією метою доцільно використовувати, наприклад, такі прийоми роботи вчителя і види навчальної діяльності учнів:

- складання «візитки» перекладача (стислою схематичного запису його здобутків);

- слово вчителя або повідомлення учнів про громадянський подвиг українських перекладачів (наприклад, про переклади за

гратами Д. Паламарчуком сонетів Шекспіра, В. Стусом творів Рільке);

- моделювання дій перекладача (учитель пропонує учням уявити себе на місці перекладача й спробувати вирішити ту чи іншу перекладацьку проблему, а потім порівняти результати своїх пошуків з відомим перекладацьким рішенням);

- аргументація перекладацьких рішень (учням пропонується поміркувати, чому саме на такому виборі зупинився перекладач);

- аналіз твору в національному контексті, в контекстах біографії перекладача та часу створення перекладу;

- підготовка різноманітних творчих робіт, в основі яких – порівняння оригіналу й перекладу [7, с. 134-229].

Так, учні можуть не відразу сприйняти український колорит перекладів М. Лукаша. Зокрема не зрозуміти, чому Highlands перекладено як верховина (словом, яке у них асоціюється з Карпатами), а замість оленя (deer) у перекладі з'являється сокіл – образ, традиційний для українського поетичного фольклору. Учителю варто пояснити школярам, що тяжіння М. Лукаша до українізації перекладів пояснюється прагненням переломити тогочасну ситуацію. Його творчий метод яскраво охарактеризував Григорій Кочур: «Я, коли перекладаю, намагаюсь читача повести в країну автора, тоді як Лукаш своїми перекладами повертає в Україну» [13, с. 712]. Важливо увиразнювати те, що М. Лукаш сміливо демонструє у своїх перекладах виражальні можливості української мови, її фонетичні, лексичні й фразеологічні багатства.

Використати такий вид навчальної діяльності, як *аргументація перекладацьких рішень* доцільно в 7 класі під час вивчення балади Кіплінга «If». Школярам можна запропонувати замислитися над тим, чому В. Стус змінив назву вірша Р. Кіплінга «If» («Якщо») на «Синові». Осягнути глибину такого рішення, учням допоможе *біографічна довідка* про долю великого правозахисника. Спираючись на неї, вони відзначать, що цей переклад набуває символічного звучання як глибоко вистраждане послання і до його власного сина, й до всіх тогочасних і майбутніх синів України.

Такий приклад допоможе учням зрозуміти, що переклади досить часто виконували функцію езопівської мови, посередництвом якої тлумачі намагались спілкуватися з українським читачем в умовах жорсткої цензури.

Уже давно аксіомою стало твердження про те, що вивчення літератури в кращих україномовних перекладах сприяє вдосконаленню власного мовлення. Невипадково письменники та вчені-філологи часто радять вчитись точному й тонкому смислового і стилістичному відчуттю слова не лише на зразках оригінальної літератури, а й на художніх перекладах. Заохочуючи учнів до читання кращих перекладів, варто ознайомлювати їх із висловлюваннями про значення перекладної літератури для вдосконалення мовлення. Наприклад, з міркуваннями на кшталт наведених Р. Зорівчак у статті «Художній переклад в Україні як чинник формування нації»: «Я особисто вважаю дуже добрими посібниками для вдосконалення та ушляхетнення власного мовлення переклади П. Куліша, В. Самійленка, І. Стешенко, М. Зерова, перекладні антології «Відлуння», «Друге відлуння» та «Третє відлуння» Г. Кочура, «Від Боккаччо до Аполлінера» М. Лукаша, «Захід і Схід» В. Мисика, повного українського Горация в перекладі А. Содомори, у його ж перекладі Овідієві «Любовні елегії» та «Скорботні елегії», Гомерові «Ліаду» та «Одіссею» в перекладі Бориса Тена, «Фауст» Й. В. Гете в перекладі М. Лукаша та в його ж перекладі (з доопрацюванням А. Перепаді) Сервантесового «Дон Кіхота», «Світовий сонет» Д. Павличка та інші шедеври перекладної літератури» [5, с. 58].

Отже, предмет «Зарубіжна література» відкриває широкі можливості у формуванні національної ідентичності учнів. Насамперед це виявляється в увиразненні цінностей українства (зокрема здобутків української перекладацької школи, краси української мови), тим самим він сприяє розвитку почуття національної гордості. Важливо надихнути учнів на пізнання рідного посередництвом чужого, на розширення їхніх знань про Україну, про її образ у дзеркалі літератур інших народів. У цьому висока місія унікального і конче необхідного для сучасних українців шкільного курсу «Зарубіжна література».

Література

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство / В. Будний, М. Ільницький. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Василенко В. Наша Стіна. Тільки україноцентризм здатен захистити нас від втрати державності [Електронний ресурс] / В. Василенко // Тиждень.ua. – 23 березня 2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/132290>

3. Волинець І. Методика вивчення літературного краєзнавства в курсі зарубіжної літератури у старших класах загальноосвітньої школи : Дис... канд. наук: 13.00.02 / І. Волинець. – 2008. – 280 с.
4. Гачев Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.: Сов. писатель, 1988. – 445 с.
5. Зорівчак Р. Художній переклад в Україні як чинник формування нації / Р. Зорівчак // Урок української. – 2002. – № 4. – С. 58 – 59.
6. Клименко Ж. Вивчення світового письменства крізь призму української культури / Ж. Клименко // Всесвітня література в школах України. – 2014. – №7-8. – С. 36-38.
7. Клименко Ж. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи / Ж. Клименко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
8. Лисенко О. Проблема національної ідентичності: педагогічний, соціологічний, філософський аналіз [Електронний ресурс] / О. Лисенко // Науковий огляд. – Режим доступу: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view>
9. Степико М. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія / М. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.
10. У війні перемагають ще до її початку, – в Києві вперше презентують переклад Сунь-дзи «Мистецтво війни» з давньокитайської [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://starylev.com.ua/news/u-viyini-peremagayut-shche-do-yiyi-pochatku-v-kyuyevi-vpershe-prezentuyut-pereklad-sun-dzy>
11. Українознавство: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М. І. Обушного. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2008. – С. 18.
12. Ціко І. Філософські, літературознавчі та перекладознавчі аспекти вивчення творів світової класики в етнокультурному контексті [Електронний ресурс] / І. Ціко // М-ли ХХІІ Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» // Зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2016 р. – С. 341-344. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 0-31.1.2016.pdf <http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/>
13. Череватенко Л. «Сподіваюсь, ніхто не скаже, що я не знаю української мови»: Післямова / Фразеологія перекладів Миколи Лукаша: Словник-довідник: Уклали О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2002. – 735с. – С. 711–734.
14. Чередниченко О. Про мову і переклад / О. Чередниченко. – Київ : «Либідь», 2007 – С. 161–170.
15. Чупрій Л. Формування загальнонаціональної ідентичності українців в контексті сучасних викликів / Л. Чупрій, П. Гай-Нижник // Гілея: науковий вісник. – 2015. – Вип. 101. – С.48–53.
16. Шевченко О. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / О. Шевченко. – К., 2005. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/7603.html>

Анатолій Ситченко
(м. Миколаїв)

АКТУАЛЬНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ О. К. ДОРОШКЕВИЧА

У статті викладено основні ідеї О.К. Дорошкевича щодо методики навчання літератури, висловлені ним на початку минулого століття та які досі не втратили своєї актуальності.

Ключові слова: методична концепція, дидактичні правила, рушії методичної думки, літературна бесіда, схема літературно-естетичного аналізу, психологічний аналіз, евристичний метод, закони предметної дидактики.

Summary

The article presents the main ideas of O.K. Doroshkevych on methods of teaching literature suggested by him at the beginning of the last century and which have not lost their topicality.

Key words: methodological concept, didactic rules engines methodical thought, literary conversation, the scheme literary and aesthetic analysis, psychological analysis, heuristic method, laws subject didactics.

Методика викладання української літератури пройшла довгий і тернистий шлях свого розвитку, невіддільний від історії народу. Кожен етап цього становлення помітний завдяки прикметним рушіям методичної думки в Україні.

Пов'язуючи зародження науки про навчання читачів із киеворуським часом, зважаємо на те, що вже тоді освіта мала відповідати викликам життя й інтересам держави та народу. Свідченням цьому є відоме «Повчання Володимира Мономаха дітям», що в Лаврентіївському списку 1096 р. У братських школах визначали порядок навчання, за якого учні повинні «...слухати, розуміти, розповідати і запам'ятовувати все, що буде говорити і диктувати вчитель...» [1, с. 85]. У «Статуті шкільному» Луцького братства є вимога: «...учитися читати й вивчати напам'ять; привчатися пояснювати прочитане й роздумувати про нього», що, як пише О. Мазуркевич, орієнтує на свідоме читання літератури і вказує на основні прийоми роботи з текстом [3, с. 37-38]. Діяч Києво-Могилянській духовній

колегії Феофан Прокопович вказував на необхідність зв'язку шкільної науки з життям, опікуючись передусім тим, «...каковых исперва учителей определить, и каковой учения образ показать оным...», «...чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возимели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки» [7, с. 163-164]. Про організацію навчальної роботи з книгою дбав і Г. Сковорода, не визнаючи безладного читання, виступаючи за те, щоб прочитане було «пережоване» й «переварене». Цінні його методичні вказівки щодо того, яких авторів читати, як робити виписки з прочитаного; поради читати «со вкусом», звертаючи увагу на художні засоби; читати з користю для виховання учнів; поєднувати пізнавальне й естетичне під час вивчення твору [4, с. 135-140].

Помітне місце в розвитку методичної справи посів Тарас Шевченко, автор першої української навчальної книги з літератури для дітей – «Букваря южнорусского 1861 року» [8, с. 49-50]. Загальнопедагогічне й гуманістичне значення мають ідеї Т. Шевченка щодо навчання у школах рідною мовою і вивчення дітьми народної творчості.

Національне виховання головним гаслом української педагогіки вважав О. Дорошкевич [5, с.36], який, власне, сам виступає етапним явищем у розвитку української методики навчання літератури. У посібнику «Опытъ методического построения урока словесности» [2], адресованому рівно сто років тому викладачам середньої школи, він висунув ряд методичних положень, що мали б скласти фахову концепцію кожного вчителя літератури, причому, як тоді, так і тепер, і в подальшому. Йдеться про виведення вченим своєрідних законів предметної дидактики, встановлення принципових закономірностей її розвитку та реалізації. Засадничим є ствердження методистом єдності змістового й формального аспектів навчання літератури: «...важно не только содержание учебных предметовъ, но и способъ ихъ усвоения» [2, с. 3]. Віддаючи належне методам, О. Дорошкевич зосереджує увагу на процесі навчання, що є серцевиною педагогічної роботи, тому потребує спеціальної розробки. У перших варіантах тодішніх навчальних програм також наголошувалося на методі викладання української літератури.

Водночас сам по собі метод навчання не вирішує методичних проблем і потребує критичного осмислення та доцільного застосу-

вання. О. Дорошкевич зазначає, що догматичний метод, який набув поширення на початку минулого століття, є досить пасивним способом навчання, оскільки «...учитель просто сообщает учащимся въ той или иной формѣ необходимый матеріаль» [2, с. 4]. Учителі зі стажем добре пам'ятають, як донедавна писали у своїх конспектах «Пояснення нового матеріалу», маючи на увазі виклад готових знань і коментар до них, що однак вказує на вивчення знань про літературу, а не самого художнього твору.

Саме з огляду на недосконалість пояснювального типу навчання у школі поширюється лекційний метод, до якого вчителі звикли ще в університеті, хоча в його основі, як підкреслює О. Дорошкевич, перебуває «тот же догматическій принцип» [2, с. 5]. Втім, уже тоді вчений звертає увагу на висловлювання педагогів про те, що навчання і виховання – це передусім підготовка до життя, можливість прищепити випускникам школи здатність і бажання діяти відповідно до набутих духовних цінностей.

Отже, і тоді, й зараз, через століття, на шляху до нової української школи, наголошується на необхідності формування в учнів якостей особистості, необхідних для успішної життєдіяльності, того, що сьогодні дістало назву компетентнісного підходу до навчання.

У пошуках ефективних способів навчання педагога зупинилися на виборі евристичного методу, який, на думку О. Дорошкевича, полягає в тому, що «учитель путемъ вопросовъ приводитъ ученика къ нахожденію истины, къ выводамъ и заключеніямъ», що природним чином трансформується в метод літературної бесіди [2, с. 7]. Ідею продукування вивідних знань свого часу активно пропагував і Б. Степанишин.

Сутність евристичної бесіди О. Дорошкевич передає так: учитель не пояснює матеріал, а спрямовує учнів іти певним шляхом пізнання; працюють і говорять більше учні. Перед прочитанням твору їм дається ряд питань, що спонукають осмислити прочитане, служать предметом обговорення і мають привести до певних читацьких суджень. На допомогу вчителям, засвідчує методист, почали з'являтися посібники, в яких подається план уроку та запитання до роботи над текстом – «питальники» для учнів.

Евристичний метод вважається вченим сприятливим у вирішенні багатьох освітніх завдань: вихованні любові до рідної літератури, вміння захищати власну думку; урок літератури

проходить жваво й весело, якщо, звісно, клас звик до планомірної та дружньої роботи, а вчитель – до ролі голови класних зборів, де на порядку денному – обговорення прочитаного твору.

Водночас цей метод не позбавлений і певних недоліків. Цікаві застереження, які робить О. Дорошкевич щодо евристичного методу та з уваги до протестів учителів проти домінування «питально-відповідної» форми навчання. Сама по собі модель навчання за формулою «питання-відповідь» доцільна там, де відбувається зацікавлена і глибока читацька робота над текстом, насправді ж виходить, що багато учнів можуть обмежитися словами типу: «як так це бачу», не обтяжуючи себе наведенням доказів своєї думки, пошуками відповідних авторських орієнтирів у тексті. Клас, – зауважує О. Дорошкевич, – ніби й працює, проте робота ця оманлива, бо немає справжньої читацької самодіяльності. Бесіда може виглядати на уроці досить ефектно, проте залишатися неефективною, бо емоції, що виникатимуть при цьому, не будуть пов'язані з відповідними судженнями. Нерідко учні, яким на уроці все здавалося зрозумілим, під час домашньої роботи виявляються безпорадними в подальшому осягненні прочитаного, і ми це добре знаємо. Та й працюють на уроці переважно окремі учні, лідери, що своїм авторитетом пригнічують думку інших школярів, не таких риторів, внаслідок чого літературна бесіда перетворюється на таку собі розвагу для вибраних, своєрідної учнівської еліти.

Узагальнюючи педагогічний досвід сучасників, О. Дорошкевич надає слушні рекомендації щодо позбавлення евристичної бесіди названих недоліків. Так, він пропонує розподілити вивчення творчості письменника на ряд реферативних завдань, до виконання яких залучається значно ширше коло учнів, запровадити замість усних відповідей на питання письмові, хоча й тут зазначає, що вибудовувати навчальний процес лише на реферативно-письмовій основі неможливо.

Звичайно, немає ідеальних методів навчання, є лише можливість їх доцільного застосування у певній навчальній ситуації. І горе тому педагогу, наголошує О. Дорошкевич, в якого викладання йде по одному раз і назавжди встановленому шаблону, оскільки йдеться про творчий пошук нового. Навіть досконалий план уроку не гарантує успішного його проведення. Може бути методика, проте не буде потрібного настрою і натхнення, тож не матиме

потрібного наслідку й робота в класі. І навпаки, ділиться враженнями методист, можна мати в уяві лише загальний задум, проте дійти на уроці до серця і розуму багатьох дітей.

Виходить, робить висновок О. Дорошкевич, успіх уроку літератури залежить не лише від дидактики, а й від сприйнятливості учнів, їх настрою, особливостей вивчаного матеріалу, словом, взаємоузгодженої триєдності змісту, форми, методів викладання та обопільної суб'єктної можливості й налаштованості вчителя й учнів на їх проведення та засвоєння. Окреслюється загальна сума факторів, які помітно впливають на зміст і якість навчання, забезпечують досягнення дидактичної мети.

Неперехідними є концептуальні ідеї О. Дорошкевича щодо вивчення художнього твору як такого. Передусім варто визначитися, на думку вченого, за яким критерієм працювати над твором: вузько-суб'єктивним – «подобається» чи «не подобається» учням твір, або з об'єктивно-естетичної позиції, з'ясовуючи, яке значення цей твір мав у своїх сучасників. Є. Пасічник пізніше вказав на історико-функціональний та історико-генетичний аспекти реалізації принципу історизму під час вивчення художнього твору, чим вирішив питання на користь об'єктивно-естетичного погляду суб'єкта (учня) на об'єкт – текст твору.

Природно постає питання: як вивчати твір, на які його сторони треба звертати пильнішу увагу? О. Дорошкевич зважає на те, що література – потужний чинник виховання у середній школі, тому твір має збуджувати в учнів розумну думку і добрі почуття, навіювати дітям прагнення до правди і добра, впливаючи на розвиток у них гуманних та естетичних почуттів [2, с. 14]. Такої ж думки, актуальної й тепер, дотримувалися й інші педагоги. Т. Яценко встановила, що виховання школярів розглядалося тоді «...передусім як процес формування особистості, здатної до активної пізнавальної діяльності та зорієнтованої на певні моральні цінності, реалізація яких досягається необхідними зусиллями волі суб'єкта» [9, с. 100].

Звідси в нього й інше питання: яким чином цього можна досягти, викладаючи літературу? Як зробити так, щоб літературна бесіда проходила саме про твір, а не з приводу нього? Адже нерідко у класі переважно говориться про історичні події, суспільні явища, етичну поведінку, а твір виступає ілюстрацією до сказаного або

поштовхом до сторонньої таким чином дискусії, як у шкільній практиці вчителя-новатора Є. Ільїна, чий досвід навчання літератури поширювався в кінці минулого століття як уроки людинознавства, а не літературознавства.

Або як реалізувати філософсько-психологічні засади навчання літератури, щоб не заплутатися в лабіринтах свідомого і підсвідомого й не перетворити уроки літератури на софістику чи психоаналіз? Відповідаючи свого часу на це питання, О. Дорошкевич радив обмежити психологічні пошуки, проводячи психологічний аналіз не всієї літератури, а літературних персонажів: знайомити читачів із внутрішнім світом героїв, вивчати їхні емоційні коливання в залежності від умов життя [2, с. 16].

Звичайно, нині цього замало, бо нас цікавить і психологія митця, і рецептивна естетика, і психологічні засади розвивального навчання тощо, але потреба зважати на психологічні засади навчання української літератури уперше була системно обґрунтована О. Дорошкевичем.

Однак, зазначає методист, є і противники цього підходу до літературного аналізу, які обстоюють у школі естетичний аналіз літературного твору, що має викликати в читачів-учнів ті ж самі почуття, внаслідок яких цей твір народився. Методичні дискусії, таким чином, є виразним відлунням дискусій, які ведуть літературознавці навколо пріоритету історичного, психологічного або формально-естетичного погляду на сутність і значення мистецтва слова. Це питання О. Дорошкевич трактує з позиції того, що література належить до сфери мистецтва, являючи собою самодостатню цінність. Тому, до речі, її треба вивчати у зв'язках з іншими видами мистецтв.

У такому разі, слушно зазначає О. Дорошкевич, постає ключове питання: на чому саме треба фіксувати увагу учнів під час вивчення художнього твору? Відповідаючи на нього, вчений наводить схему-орієнтир літературно-естетичного аналізу твору, запропоновану тоді Фішером:

1. Якими літературними теоріями керувався письменник у роботі над твором?
2. Як він засвоїв їх, що вніс нового в обраний ним поетичний рід?
3. Яке коло життєвих явищ він використав для цього твору?

4. Чим він керувався у цьому виборі?
 5. Як він використав обраний ним куточок життя або уяви?
 6. Як він побудував цей твір?
 7. Мова, стиль, вірш цього твору.
- О. Дорошкевич пропонує додати до неї три питання:
1. З'ясувати індивідуальні особливості дійових осіб.
 2. Вказати на загальний фон епохи, яка дала матеріал для твору.
 3. Дати моральну оцінку вчинкам персонажів [2, с 18-19].

Отже, робить висновок методист, літературно-психологічне вивчення художнього твору має проводитися на загальному фоні епохи, тільки без зайвої публіцистичності (щоб не вийти за рамки самого твору). Треба відкинути крайнощі, тоді на уроці літератури знайдеться місце і роль історичним відомостям, психологічним пошукам і естетичному сприйняттю. Хоча О. Дорошкевич тяжіє більше, як він висловився, до «іманентного читання», відсуваючи на задній план історичне вивчення художнього твору, раціональним зерном його методичної концепції є те, що урок літератури має бути передусім твороцентричним, і це є першою й основною умовою людиноцентричного підходу до філософії літературної освіти; в основу ж вивчення твору він «вкладав його формальний аналіз» [5, с. 39], тобто розгляд його власне художніх якостей.

Запропонований більше століття тому схематичний прийом планування роботи на уроці літератури є прообразом нинішнього технологізованого навчання. Певний порядок опрацювання виучуваного матеріалу, що в основі навчальної технології, не має нічого спільного з шаблоном діяльності, від якого не можна ухилитися. І це чудово розумів О. Дорошкевич, коли вказував на необхідність індивідуалізації запропонованої схеми в залежності від суми конкретних педагогічних умов, насамперед особливостей виучуваного матеріалу. Схема пізнавальної роботи виступає у навчанні вершиною «згорнутих» розумових дій, свідченням їх високої інтеріоризації. Вже сам по собі зміст твору накладає свій відбиток на характер запитань і визначає порядок їх постановки, а методичні прийоми в ситуативному поєднанні зі змістом і формами навчання роблять одну навчальну модель не схожою на іншу. Для цього методистом пропонується вживати такі заходи: 1) художні місця з твору, що яскраво характеризують прийоми творчості письменника, прочитує в класі вчитель; 2) учні складають вдома плани усних

відповідей на питання; 3) під час бесіди в класі треба наводити приклади з тексту; 4) для усних і письмових відповідей учням пропонуються теми, що спонукають глибше збагнути художній образ; 5) корисно складати виписки афоризмів і вдалих виразів, що яскраво характеризують прочитане тощо [2, с. 27]. Відбувається читацьке проникнення в душу літературного героя, творчу лабораторію митця, яскравішими стають естетичні фарби художнього твору, відбувається глибше засвоєння прочитаного.

Як літературні типи при всій інваріанті своїх ознак не створюють враження натовпу літературних героїв певного характеру, так і типи навчальних моделей неспроможні знівелювати процес живого спілкування читачів-учнів з кожним, але оригінальним, твором. У цьому зв'язку фаховий інтерес викликають дидактичні правила, які формулює О. Дорошкевич:

1. Урок літератури будується *на дидактичній основі*.
2. Прийоми викладання кожного вчителя мають певний *особистий коефіцієнт*.
3. Учні повинні попередньо знати мету конкретного уроку (*особливий рефлекс мети*).
4. Вкрай важливо повідомляти (заздалегідь або в момент проведення) учням *загальний план уроку*.
5. Вчитель має забезпечити *взаємодію класної та домашньої роботи* учнів.
6. Має відбуватися *продуктивне навчання*, активне здобуття знань учнями.
7. *Літературна бесіда* має поєднуватися з *лекційним викладом* виучуваного матеріалу та *самостійною роботою* учнів.
8. Учень на уроці літератури має бути *вченим-дослідником* художнього твору (йдеться про генетичний метод, за якого учень до певної міри повторює генезу науки).
9. Важливим інструментом навчання є *літературна задача*, яка спонукає учнів знайти її вирішення.

Наповнена досягненнями сучасної філософської та психолого-педагогічної думки, методична наука не відірвалася від наріжних основ шкільного вивчення художньої літератури, увібравши в себе цінні ідеї видатних попередників. Серед них О. Дорошкевича можна вважати основоположником української методики навчання літератури.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей средней школы / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Кієвъ: Книгоиздательство «Сотрудникъ», 1917. – 58 с.
3. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К.: Радянська школа, 1962. – 375 с.
4. Педагогічні ідеї Г. Сковороди. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
5. Семенов О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20-30-х рр. ХХ ст.): навч. посіб. / О. Семенов, Л. Базиль. – К.: Глухів: РВВ ГПДУ, 2006. – 220 с.
6. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студ.-філологів / А. Л. Ситченко. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
7. Смирнов В. Феодан Прокопович / В. Смирнов. – М.: Соратник, 1994. – 224 с.
8. Шевченко Т. Буквар Південноруський 1861 року / Т. Шевченко. – К.: Веселка, 1991. – 63 с.
9. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: монографія / Т. О. Яценко. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 360 с.

УДК 371.214.114

Шуляр Василь
(м. Миколаїв)

СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті зроблено спробу вибудувати ієрархічну модель стратегій у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя літератури, розвитку професійно-фахової діяльності словесника до реалізації позицій концепції нової української школи.

Ключові слова: стратегії прями й непрямі; навчально-методична стратегія; стратегія в системі літературної освіти; стратегія сучасного уроку літератури; стратегія суб'єктів сучасного уроку літератури; копінг-стратегія; портфельна стратегія; концепція; нова українська школа; підготовка вчителя літератури; підвищення кваліфікації словесника.

Summary

The article deals with the attempt to create a hierarchical model of the strategies in the system of preparation and training of literature teachers, development of vocational and professional philologist activity to implement the concept of the new Ukrainian school.

Key words: direct and indirect strategies; educational and methodical strategy; strategy in the system of literary education; strategy of modern literature lesson; strategy of subjects of modern literature lesson; coping strategy; portfolio strategy; concept; new Ukrainian school; preparation of literature teacher; philologist training.

Реформування освіти в Україні передбачає оновлення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників до реалізації основ, що закладені нормативними документами. Сьогодні активно обговорюються зміни, що викликані появою Концепції нової української школи (проект), оновленими програмами для початкової школи та для 9–11 класів старшої школи. Зважаючи на це, виші та інститути післядипломної освіти мають переформувати свою діяльність щодо підготовки/підвищення кваліфікації суб'єктів педагогічного процесу. Післядипломна педагогічна освіта набуває зараз принципово інших ознак. Ситуація на ринку освітніх послуг не дасть жодної можливості навчальному закладу ухилитися від вирішення невідкладних завдань: яким чином найкраще й якісно організувати навчальний процес.

Зауважимо, що ми повинні готувати інноваційну людину, а отже – педагога, котрий у ХХІ столітті – це, насамперед, компетентний фахівець із чіткою орієнтацією на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток.

Підтвердженням цього є кардинальні зміни в усіх галузях суспільства, зокрема у системі освіти, у якій значне місце посідають педагогічні нововведення та інноваційні процеси, що потребують в умовах децентралізації набуття керівниками навчальних закладів та педагогічними працівниками нових професійних компетентностей.

Із цією метою важливо вибудувати стратегії, що забезпечать їх реалізацію. Завдання статті: з'ясувати значення наповнення базових понять «стратегія», «стратегії прями й непрямі», «навчально-методична стратегія», «стратегія в системі літературної освіти», «стратегія сучасного уроку літератури», «стратегія суб'єктів

сучасного уроку літератури», «копінг-стратегія», «портфельна стратегія»; окреслити ті стратегії і тактики, які забезпечать результат співпраці та реалізацію парадигми: «учень-читач (студент) → автор ↔ літературний (науковий) твір (підручник) → джерела комунікації → учитель-філолог (викладач) → читач-учень (студент) як фасилітатори»; осмислюючи поняття «методична стратегія», її рівні, змістове наповнення, вибудувати ієрархічну модель стратегій у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителя літератури, розвитку професійно-фахової діяльності словесника до реалізації позицій концепції нової української школи.

Стратегія розглядається як метод визначення цілей (А. Чандлер, 1962 р.), як спосіб реакції на зовнішні можливості й ризики, внутрішні сильні і слабкі сторони та розвитку конкурентних переваг (І. Ансофф, 1965 р., Д. Стейнер, 1977 р., М. Портер, 1980–1985 рр., М. Хамель, 1989 р.), як структура управлінських рішень (М. Мінцберг, 1987 р.), як комплексний план дій і підходів (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, 1992 р., А. Томпсон, 1995 р.). Для нас важливо, щоб стратегія була сукупністю методів визначення цілей і планованих результатів співпраці суб'єктів літературної освіти та системою практичних дій усіх суб'єктів для виконання своєї місії (корпоративної й індивідуальної) у досягненні й реалізації очікуваного продукту діяльності.

Навчальну стратегію філософ С. Клепко розглядає як синтез плану, принципу, позиції, перспектив і прийому діяльності педагога; визначає провідні ідеї гегелівської стратегії навчання: робота з вищого звільнення, підняття до загального; рух з філософією; повага до себе, визнання себе гідним найвищого; зміна свого світу; логіка [5]. В. Ільченко визначає компоненти успішної стратегії навчання: фізичне, психічне та інтелектуальне здоров'я дитини [3]. Т. Бондар здійснила аналіз різних підходів до визначення і класифікації основних навчальних стратегій, їх ефективності в системі педагогічної діяльності. Авторка визначає **прямі стратегії (стратегії запам'ятовування)**: утворення асоціативних зв'язків, опора на візуальний і звуковий образи, повторення, відтворення необхідної інформації; **пізнавальні стратегії**: практика, рецепція та продукування, аналіз, конструювання; **компенсаторні стратегії**: використання жестів, пауз, здогадок чи рідної мови на занятті для подолання труднощів в усному та писемному мовленні). **Непрямі**

стратегії: метакогнітивні (визначення мети навчання, організація і планування свого навчального процесу, самооцінка); **емоційні стратегії** (зниження відчуття тривоги, підвищення власної мотивації, позитивне самоналаштування, глибоке дихання, володіння емоціями); соціальні стратегії (емпатія, кооперація, розпитування, звернення за допомогою, розподіл ролей, досягнення консенсусу, з'ясування наявності взаєморозуміння тощо) [1].

Особливості копінг-стратегій, їх доміанти в педагогічній діяльності стали предметом розгляду М. Калашніковою та Ю. Широковою [4]. Стратегії і тактики мовної особистості представлено в публікації О. Глазової, яка виокремлює комунікативну стратегію та її види: продуктивну стратегію (усне і письмове монологічне мовлення), рецептивні стратегії (аудіювання, читання), інтерактивні стратегії (усне і письмове діалогічне мовлення), посередницькі стратегії (переказ, реферування, усний та письмовий переклад) [2].

У системі літературної освіти для профільного навчання нами вперше виокремлено стратегії і структуровано як перспективні та тактичні. До перших віднесено такі стратегії розвитку компетентного фахівця: прогнозування, умотивування, компетензування, планування, проектування, конструювання, інтегрування, текстотворення, візуалізування, акмерозвиток, аксіорозвиток. Формування компетентного учня-читача включають такі перспективні стратегії: учень-читач, учень-критик, учень-дослідник, учень-літературознавець. Тактика дій кожного суб'єкта літературної освіти в системі профільної диференціації автором описано в публікаціях [7-10].

Ієрархічна модель загальнопедагогічних стратегій у системі літературної освіти її суб'єктів може мати такий вигляд (див. рис. 1).

Автором виділено **навчально-методичну стратегію**, в якій ми бачимо **особистісно зорієнтовану програму читачьких / професійних дій суб'єктів літературної освіти, що матеріалізується в парадигму, алгоритм, схему, модель, план тощо для досягнення планованого результату**. Навчально-методична стратегія включає навчально-змістові лінії поведінки кожного суб'єкта уроку літератури. Набір методичних і навчальних стратегій узгоджується зі змістовими лініями літературної освіти, визначеними Державним стандартом, складовими моделі компетентного випускника-читача та вчителя літератури, потребами кожного суб'єкта, його рівня розвитку: професійно-фахового (для словесника) і літературно-

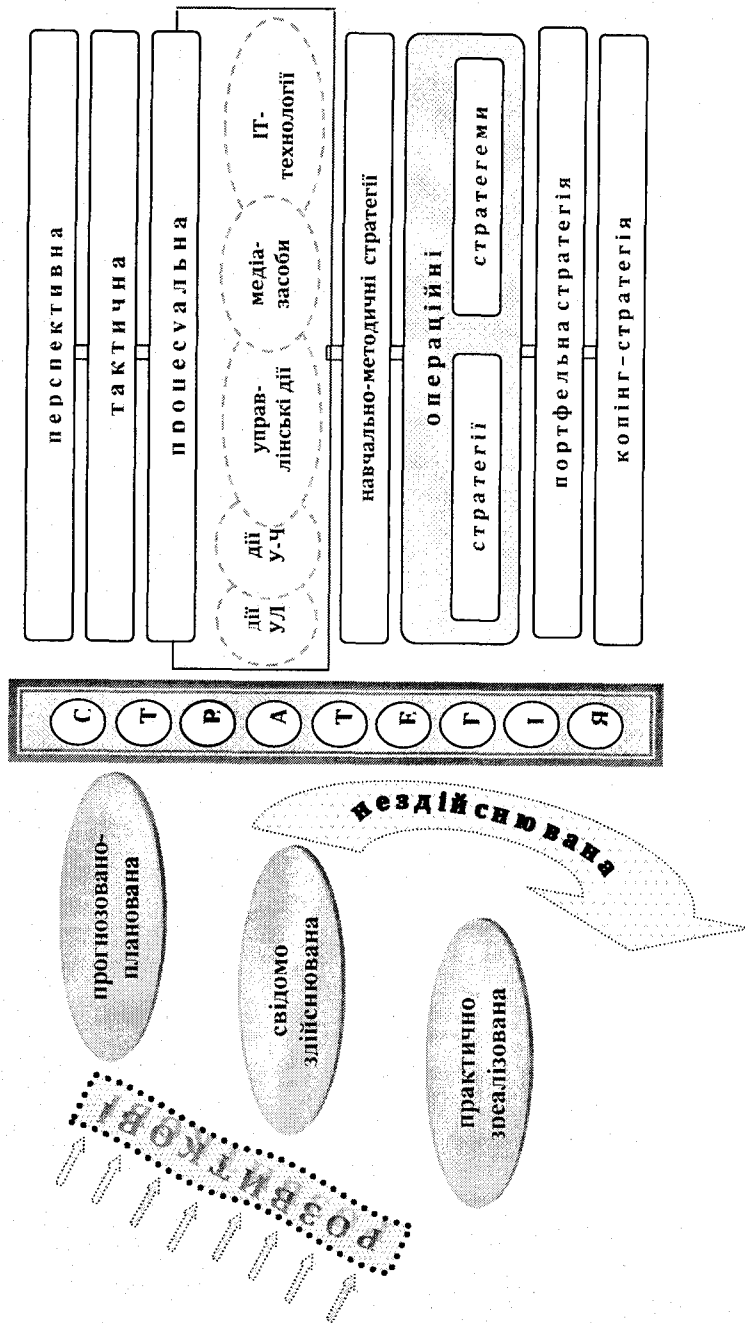


Рис. 1. Ієрархічна структура загальнопедагогічних стратегій у системі літературної освіти

читацького (для школярів). За такої стратегії посередником дій суб'єктів є художній твір (теоретико-літературне явище) для досягнення планованого кінцевого результату відповідно до наперед заданої системи навчальних цілей, спрогнозованих засобів і ресурсів, залучених зовнішніх і внутрішніх мотивів діяльності, мовленнєвого досвіду за самостійно або/і в співпраці з визначеною тактикою.

Навчально-методичні стратегії включають два види дій: того, хто вчиться (учня-читача), і того, хто організовує процес учіння (учителя літератури). Зважаючи на вище викладене, до **навчально-методичних стратегій** можемо віднести: *ціннісно-етичну (аксіологічну), літературознавчо-пізнавальну, культурологічно-порівняльну, комунікативно-мовленнєву, організаційно-діяльнісну*. Перспективною є дитино/читацько/текстоцентрична парадигма, а об'єднуючим елементом кожної складової є робота з текстом: усним і письмовим. Навчально-методична стратегія як перспективна базується на способах чуттєвого сприйняття та багатоканальності одержання інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик). Навчально-методична стратегія співпраці суб'єктів літературної освіти враховує ВАК-модель типів учнів-читачів: **Візуальний** (зоровий канал) / **Акустичний** (слуховий канал) / **Кінестичний** (дотиково-руховий, нюхово-смаковий канали одержання/сприйняття інформації).

Перспективна стратегія – це стратегія-місія, напрям діяльності шкільного колективу, що змобілізує кожного суб'єкта та врахує їх зусилля на вирішення конкретних завдань у досягненні цілей та змодельованих плановано-бажаних результатів. Такими перспективними стратегіями в системі літературної освіти ми визначаємо **ноосферно-екологічну** (природовідповідна, здоров'язбережувальна та екологічна складові), **особистісно зорієнтована** (дитино/читацько/текстоцентричні складові), **компетентнісно-діяльнісна** (ЗУНи, компетенції, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт). Тактика дій суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку/заняття зокрема включають складові, які вище означено. Кожна стратегія базується на процесуальних діях суб'єктів/об'єктів співпраці: дії УЛ (учителя літератури), дії У-Ч (учня-читача), управлінські дії; залучення медіазасобів та ІТ-технологій для досягнення планованого результату. Кожен

суб'єкт навчально-методичної стратегії відповідно має виконати ряд операцій і дій, що в кінцевому результаті приведуть для досягнення цілей і появи літературного/ методичного продукту. Операційна складова кожним суб'єктом може бути зреалізована шляхом використання традиційних стратегій або нестандартних (нетрадиційних) стратегем. Для досягнення результату і появи продукту співпраці між суб'єктами уроку літератури кожен напрацює свій набір стратегій і стратегем, які мають свої переваги й «укладуться» в портфельну стратегію (портфель стратегій). **Портфельна стратегія** нами розуміється як набір декількох стратегій і стратегем у діяльності суб'єктів літературної освіти взагалі й уроку літератури зокрема для досягнення планованого (кінцевого) результату, які доповнюють одна одну, дозволяють скористатися синергійним ефектом і конкретними перевагами для появи продуктів літературно-мистецької діяльності учнів-читачів і професійно-фахової учителя літератури. Важливо під час співпраці суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку літератури зокрема кожному пам'ятати, що досягнення результату і вибір стратегії має бути оптимальним, ощадним, безпечним із точки зору емоційно-інтелектуального, фізіологічно-фізичного та матеріально не затратними. Тому **копінг-стратегії** (англ. «*cope*» – *справиться, оволодіть*) – це вибір способів і засобів досягнення планованого кінцевого результату у співпраці суб'єктів уроку/заняття літератури шляхом усвідомлення продуктивності обраної стратегії дій кожним із найменшими витратами емоційних, фізичних сил і матеріальних ресурсів.

Отже, можемо сформулювати: **стратегія в системі літературної освіти** – напрями, орієнтири розвитку й літературні (професійні) канони, які визначають перспективи формування інтелігентного, компетентного читача (для школярів) і професіонала-фахівця (для вчителя-словесника) та їх місії як Людини-культури; **стратегія сучасного уроку літератури** – набір підходів, дій та операцій щодо досягнення планованого кінцевого результату, за якої кожен суб'єкт вибудовує по-своєму унікальну ціннісну життєву позицію, коли конкурентоспроможна Я-особистість буде здатною до створення власного літературно-мистецького (для учня-читача) та професійно-фахового (для вчителя літератури) продукту; **стратегія суб'єктів сучасного уроку літератури** – це відносно керована

лінія співпраці вчителя літератури й учнів-читачів із художнім твором (іншими текстами), обрана кожним для виконання першим – професійно-фахових завдань і літературно-мистецьких завдань – іншим.

Концепція нової української школи [6] передбачає, що педагогічні працівники вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи шляхом уведення їх та вирішення ними професійно-фахових завдань із моделюванням відповідних ситуацій (*компетентнісно-діяльнісна стратегія*); управління освітнім процесом в умовах децентралізації, автономності та академічної свободи (*менеджерська та іміджово-маркетингова стратегія*); організація співпраці суб'єктів педагогічного процесу має здійснюватися на засадах педагогіки партнерства (*людино- (дитино-, учителе-, батько-, громадо-) центрична стратегія*); організація позакласної та позашкільної роботи має здійснюватися шляхом вибудови моделей цінностей у системі виховання, які сповідуватимуться як у шкільному середовищі, так і суспільстві, засвоюючи культурну спадщину пращурів (*аксіокультурологічна стратегія*) тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль педагога – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Сьогодні має збільшитися кількість моделей підготовки як майбутнього вчителя літератури, так і система підвищення кваліфікації словесника. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІІПО, семінари, вебінари, он-лайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено проектом Закону «Про освіту». Держава буде підтримувати вчительські професійні спільноти. На допомогу вчителю створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними он-лайн-ресурсами.

Цінності та принципи педагогіки партнерства має бути покладено в основу оновленої системи професійного розвитку вчителя, сучасної державної освітньої та кадрової політики. Постать вчителя в цьому контексті є надзвичайно важливою. Учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями. Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде

успішний учитель. Він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає (за Концепцією нової української школи).

Випускники нової школи – освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни, патріоти, здатні до інновацій. Саме вони поведуть українську економіку вперед у XXI столітті. Модель такого випускника в Концепції окреслено в такий спосіб: цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; особистість-патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватор, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Нова українська школа передбачає створення в навчальних закладах відповідного середовища й умов для учнів із особливими потребами. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, включаючи корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід. Це накладає відповідно відбиток і на модель підготовки та підвищення кваліфікації вчителя літератури. Про це автором описано в низці публікацій [9-10].

Усе життя нової української школи має бути організовано за моделлю поваги до прав людини (усіх суб'єктів педагогічного процесу), демократії (автономність й академічна свобода навчального закладу й педагога), маємо плекати українську ідентичність школяра (україноцентризм літературної освіти, і не тільки). Ключове у цьому – новий тип ПЕДАГОГА, який стане прикладом для вихованців і буде покликаний захопити його своїм предметом, виховати Я-особистість, патріота України.

Складовими такої моделі педагога XXI століття нами подано у такий спосіб: **педагог у XXI столітті – це, насамперед, компетентний фахівець із чіткою орієнтацією на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток, здатний демонструвати високий рівень культури стосунків, культури співпраці, культури комунікування із суб'єктами педагогічного процесу.**

Реформа нової української школи, що розпочалася, розрахована на десятиріччя і визначає освітній ландшафт в Україні. Відпо-

відно, нами визначено 10 стратегій реалізації Концепції нової української школи на Миколаївщині. Вони вибудовані через такі ключові мовні конструкти:

1. Від суми знань, інформативно-фактологічного потоку до формування компетентностей, необхідних для успішної реалізації Я-особистості в житті, у суспільстві як громадянина, фахівця, патріота.

2. Від декларативної педагогіки до педагогіки партнерства, яка допоможе вибудувати учневі власну освітню траєкторію розвитку.

3. Від учителя-інформатора до педагога-фасилітатора, який забезпечить партнерську співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу.

4. Від моделі школи заходів і моралізаторства до моделі ціннісно-едукативної системи освітнього процесу, що містить складові: виховання, навчання, розвиток. Така модель нової школи має плекати українську ідентичність.

5. Від авторитарно-регламентованої моделі школи до демократично-відповідальної, де суб'єкти педагогічного процесу дотримуються принципів автономності, академічної свободи, персональної відповідальності за свій вибір, застосовані дії і за планований кінцевий результат.

6. Від освіти взагалі і за будь-яку ціну до особистісно й доцільно орієнтованої моделі освіти, де сповідуватимуться інтереси всіх суб'єктів педагогічного процесу, на практиці реалізовуватимуться учителецентризм, дитиноцентризм, батькоцентризм, громадянцентризм.

7. Від декларування означених принципів до практико-орієнтованих дій усіх інституцій, які здатні і спроможні бути відповідальними й компетентними партнерами високої культури і рівних можливостей.

8. Від авторитарної комунікації до діалогу і різновекторної комунікації між учнями, учителями, батьками, школою і громадою, школою і родиною.

9. Від масово застарілих методів викладання й учіння до доцільного поєднання традиційних та інноваційних методів, що засновані на співпраці, розподільно-групових завданнях і діях. Оцінювання індивідуального прогресу кожного має бути рекомендацією до дії, руху за власною траєкторією розвитку.

10. Від деморалізуючої системи відносин в освіті, що вибудовані на засадах «зрівнялівки», до розвивального середовища для педагога із забезпеченням його соціального статусу та соціальних гарантій, достатній рівень оплати праці, що стимулюватиме справжню мотивацію його особистісного та професійного акмеозростання.

Місія навчальних закладів, що плекають підготовку та підвищення кваліфікації фахівців-словесників на засадах партнерства, визначена нами такими конструктами: **інститут у регіон – інститут для навчального закладу – інститут заради вчителя – педагог (навчальний заклад) як надійний партнер інституту!**

Кроки співпраці в системі підвищення кваліфікації передбачають: **інформативно-роз'яснювальна робота – практико-зорієнтована допомога – індивідуально особистісна підтримка на засадах партнерства.**

Для досягнення означеного важливо зорганізувати співпрацю закладів освіти та різних науково-методичних інституцій, вибудувати мережеву взаємодію органів самоврядування, модернізувати систему підготовки і підвищення кваліфікації педагогів узагалі й учителів-словесників зокрема, що створять можливість запровадити дійовий механізм реалізації державної освітньої політики з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних потреб педагога (навчального закладу).

Зміни, які відбуваються в суспільстві та освітянській галузі, принципово важливі для розуміння, що модель нової української школи, функції навчально-пізнавального процесу загальноосвітніх навчальних закладів сьогодні дещо інші. Їх ми можемо означити такі: транслятивно-перетворювальна; соціально-адаптивна; проектувально-конструкторська; організаційно-консультативна; інформаційно-візуалізаційна; компетентісно-оцінювальна; контролювально-корегувальна.

Реалізація названих функцій потребує розроблення концепцій підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників взагалі та словесників зокрема, українознавчої літературної освіти, уроку/заняття літератури та моделі стосунків «учень – автор, літературний персонаж (художній твір) – учитель», де б передбачалося створення умов для самовизначення, самореалізації кожного суб'єкта навчального процесу, зберігши при цьому цілісність соціальної структури. Такою, на наш погляд, є запропоновані нами

стратегії підготовки та підвищення кваліфікації словесників: компетентісно-діяльнісна стратегія, людино- (дитино-, учителе-, батько-, громадо-) центрична стратегія, аксіокультурологічна стратегія, менеджерська та іміджово-маркетингова стратегія та ін.

На часі розроблення й упровадження компетентісно-діяльнісної моделі уроку літератури, моделей компетентного учня-читача й учителя-словесника, де кожен організовує процес учіння на фасилітативній основі, розуміючи, що ми живемо в синергетико-аксіологіко-акмеологічному просторі [7-9]. Останнє нами розуміється як здатність учителя-філолога та учня-читача жити в неоднозначному мистецькому, професійному та життєвому обширі, мислити й діяти не тільки за лінійним принципом, а й багатовекторно (*синергетичний вияв*), керуватися такою системою цінностей (*аксіологічна складова*), щоб досягати вершинного успіху упродовж усього життя сьогодні і не тільки (*акмеологічна основа*).

Література

1. Бондар Т. О. Навчальні стратегії: теорії і практики / Т. О. Бондар // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 12-16.
2. Глазова О. Стратегії і тактики формування мовної особистості / О. Глазова // Методичні діалоги. – 2013. – № 9. – С. 47-49.
3. Ільченко В. Р. Компоненти успішної стратегії навчання / В. Р. Ільченко // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 10-11.
4. Калашникова М. Б. Копинг-стратегії учителів / М. Б. Калашникова, Ю. С. Широкова // Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 50-57.
5. Клепко С. Ф. Гегелівська стратегія навчання: віртуальна екскурсія по Hegel Haus в Штуттгарті / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 3-9.
6. Концепція нової української школи // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
7. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
8. Шуляр В. І. Стратегії формування компетентних суб'єктів літературної освіти в системі профільного навчання / В. І. Шуляр // Вересень. Науковий часопис. – 2011. – Спецвипуск. Том 2. – С. 157-171.
9. Шуляр В. Ію Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
10. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.

УДК 371.214.114:821.111

Іванна Девдюк
(м. Івано-Франківськ)

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ АНГЛОСАКСОНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВУЗІ

У статті здійснено загальний огляд розвитку англосаксонської літератури, визначено її формо-змістові особливості. Представлено класифікацію давніх текстів, охарактеризовано поняття алітераційного вірша, здійснено художній аналіз поеми «Беовульф».

Ключові слова: англосаксонський, героїчний епос, християнізація, язичницький, алітераційний вірш, Беовульф.

Summary

This article provides a general review of Anglo-Saxon literature, including its form and content features. It is presented the classification of ancient texts and the characteristics of the notion of alliterative verse. The analysis of the heroic poem "Beowulf" is made.

Key words: Anglo-Saxon, heroic epic, pagan, Christianization, alliterative verse, Beowulf.

Англосаксонська література вивчається студентами факультету іноземних мов у I семестрі як складова дисципліни «Історія англійської літератури». Згідно з навчальною програмою, вказана тема розглядається на першому лекційному занятті, у контексті якого закладаються основи та визначається стратегія курсу. Саме у період розвитку давньої літератури (V-XI ст. н.е.) формувалися базові художні структури англійського письменства, впливаючи на пізніші видозміни та модифікації, що аргументує важливість тез, висунутих на лекції. Відведення незначної кількості годин на висвітлення теми вимагає від викладача раціональності у відборі матеріалу, а відтак його максимальної систематизації. У запропонованій статті спробуємо представити знакові явища англосаксонської літератури, беручи до уваги специфіку навчального процесу.

Передусім необхідно зупинитися на понятті «англосаксонський» (або «давній англійський»), яке означає мову, літературу й

культуру Англії V-XI ст. н.е.. Нижня межа періоду пов'язана з остаточним завоювання Британії англосаксонськими племенами, верхня – з Норманським завоюванням 1066 року, яке супроводжувалось проникненням французької культури. Відомо, що до V ст. територія Британії була заселена бритами, які належали до кельтської раси і розмовляли кельтською мовою. У V ст., після відступу римлян, її захопили германські або тевтонські племена: англї, сакси, юти (Angles, Saxons, Jutes), які утворили 7 королівств, відтісняючи кельтів на захід до Уельсу та на північ до Шотландії (там досі збережена кельтська мова). Племена розмовляли різними германськими діалектами, сповідували язичництво, відзначалися войовничістю, постійно вели війни за гегемонію. У IX ст. королівство англів Нортумбрія (Northumbria) уступило гегемонію Вессексу (Wessex), після чого західно-саксонський діалект Вессексу став класичним діалектом давньоанглійської мови. Таким чином, саме англосаксонські племена вважаються родоначальниками сучасної англійської мови і літератури.

Наприкінці VI ст. англосакси ще не мали писемної літератури, натомість велике значення мала усна традиція, зокрема пісенна культура. Існували співці-музиканти – гласомани (народного типу) та скопи чи барди (професійні дружинні співці), які були носіями й трансформаторами давніх текстів. Серед застольних, похоронних, культових пісень особливої популярності набули військові пісні, у яких возвеличувались подвиги воїнів. Хоробрість, безпощадність до ворогів та відданість воєначальнику вважались основними людськими критеріями. У такому контексті увиразнився тип героя часу, який мав володіти надлюдською фізичною потугою, здатною подолати будь-яке зло, у тому числі й надприродні сили в образах потвор чи драконів, а відтак готовий віддати життя заради своїх побратимів. Характерно, що любов до жінки у піснях не актуалізувалась, жіночі образи вводилися як допоміжні, здебільшого для акцентуації постаті чоловіка-воїна.

Значний вплив на розвиток англосаксонської культури справила християнізація, здійснена Св. Августином Кентерберійським у 567 році. У м. Кент була збудована перша католицька церква. У зв'язку з християнізацією в англосаксонську мову поступово проникла латинська, оскільки література, привезена з Риму, створювалася латиною. Монастирі стали центрами освіти. Рання англосак-

сонська поезія пройшла через церковний фільтр, адже найбільша кількість письменних людей було серед церковних служителів. Саме завдяки їм збереглися зразки староанглійської поезії і прози.

Усі староанглійські тексти, які дійшли до наших днів, містяться в 4-х рукописних томах, а саме Кодекс Беофульфа (Британський музей), Ексетерський Кодекс (Ексетерський собор, графство Девоншир), Верчельська Книга (Пн. Італія), Кодекс Юніуса (Оксфорд). Вони складають 30000 рядків поезії, прози, релігійних інструкцій, історичних хронік. Наявність чи відсутність християнських елементів є одним з головних критеріїв хронологічної класифікації англосаксонської літератури, поділеної на 4 групи:

I. *Найдавніша англосаксонська поезія*, язичницька за духом та ідеями, з невеликою кількістю християнських елементів, які є швидше механічними, серед них:

– героїчна поема «Беовульф»; фрагменти битви під Фінсбургом (The Fight at Finnsburg);

– елегії та вірші, наповнені настроями безнадії та смутку, які викликані розлукою чи смертю близької людини: «Голосіння дружини» (Wife's Lament), «Послання чоловіка» (Husband's Message), «Мандрівник» (Wanderer);

– загадки (близько 100) та вірування (всього 11), які супроводжуються різного роду ритуалами.

II. *Християнська поезія* (друга половина VII ст.), черпаючи натхнення в Біблійних текстах, стала основою для створення гімнів, у яких оспівується Бог-Творець. Вона представлена двома найбільш визначними англійськими поетами – пастухом Кедмоном (Caedmon) та монахом на ім'я Кюневульф (Cunewulf). Єдиним твором Кедмона, який дійшов до наших часів, є 9-рядковий гімн «Хвала Творцю» (Hymn). Що ж до Кюневульфа, то, окрім гімнів, він також створив англосаксонською мовою поеми «Єлена» (Elene) та «Юліана» (Juliana), у яких вперше в англійській літературі увів жіночі характери.

III. *Латинська проза*, найбільшим досягненням якої є «Історія англійської церкви» (Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum). Її автор – вчений поет-монах, відомий як Беда Високоповажний (Venerable Bede, 673-735). Ним написано десятки наукових книг, присвячених природознавству, історії, астрономії. «Історія англійської церкви», яка перекладена багатьма європейськими мовами, досі не втратила актуальності.

IV. *Англосаксонська проза*, написана західно-саксонським діалектом. Сюди входять переклади короля Альфреда (King Alfred the Great), який правив у 871–900 рр. Був ученим, багато подорожував, поширював освіту серед земляків, склав перший кодекс законів, переклав «Історію англійської церкви» англосаксонською мовою, а також частину Біблії. Завдяки йому почала писатися «Англосаксонська хроніка Англії», триваючи ще 250 років після смерті короля. До цієї групи належить також проза монаха Альфрека (Aelfric, 955-1020), який вважається найбільш видатним ученим англосаксонського періоду. Його перу належить серія проповідей, а також адаптації Біблії та «Життя Святих». Альфрек переклав англійською мовою книгу Аврелія «Мистецтво Граматичне» (Ars Grammatica), збагативши її вступом та англомовними прикладами.

Ключовим питанням у контексті давньої літератури є версифікація англосаксонської поезії, яка позначена характерними особливостями, що відповідають специфіці її озвучення (часто – у музичному супроводі арфи). Уся поезія написана у формі алітераційного вірша (alliteration), який ґрунтується на однаковому звучанні початкових звуків (переважно приголосних) наголошених складів. В одному рядку таких має бути три або два (з чотирьох), при цьому рядок ділиться цезурою на два піввірші, у кожному – по два наголошені склади. Наприклад:

[t] twelve-winter's time // torture suffered
[h] heard in his home: // of heroes then living

Поезія позначена широким використанням кенінгів (kennings) – описових слів, які ґрунтуються на подібності двох предметів чи двох ідей. Кенінги давали змогу представити образ в іншому світлі, що значно збагачувало стиль твору, запобігало одноманітності, наприклад воїни у поемі «Беовульф» позначені як *foot-going champions, heroes-in-battle, folk-troop defenders*. Необхідно підкреслити, що оригінальні форми алітерацій та кенінгів у сучасних англомовних перекладах частково втрачаються, а з ним і різнобарвність та багатство давніх текстів, розуміння яких доступне лише вузькому колу спеціалістів.

У ході розгляду англосаксонської літератури варто більш детально зупинитися аналізі героїчної поеми «Беовульф» (Beowulf), текст якої не лише виразно ілюструє специфіку давньої германсь-

кої поезії, а й є джерелом інформації про тогочасну дійсність. Тому актуальним є звернення як до історичного тла твору, так і його сюжетно-фабульної лінії та художніх властивостей, при цьому доцільно провести паралелі з давньоруським епосом «Слово о полку Ігоревім». На сьогодні відомо, що рукопис поеми, авторство якої не встановлено, датується X ст., проте її виникнення пов'язують з VII ст., а за деякими джерелами навіть з VI ст. У творі поєднується християнське світосприйняття (згадується світовий потоп, імена Каїна, Авеля, Ноя) з язичницьким. Все ж язичницькі елементи переважають. Події епосу відносяться до переселення англосаксів на Британські острови. Мова йде про скандинавські племена (дани, шведи, геати), хоча є окремі згадки про англосаксонську дійсність. Очевидно, початкова версія поеми, передаючись з уст в уста, поступово доповнювалася та змінювалася співцями. Рукопис X ст. є кінцевим її варіантом. Сучасною англійською мовою поема була видана у першій половині XIX ст. Зараз рукопис зберігається у бібліотеці Британського музею.

Твір складається з 3000 рядків та двох частин. Містить фольклорно-казкові й міфологічні образи, а також згадки про реальні особи та події. Епос розповідає про славного воїна Беовульфа – героя геатів (одного із скандинавських племен), який прибув до Данії, щоб допомогти королю Гротгару подолати жакливу істоту – звіра Гренделя, який приходив уночі до замку Георот (оленячий дім) і вбивав людей короля, випиваючи їхню кров. Ніхто з данців не міг його подолати, тому Гротгар звернувся за допомогою до Беовульфа, відомого своєю мужністю, благородністю, а також незвичайною силою, яка рівнялася силі 30 людей, та вмінню плавати, як риба. Смертельно поранений Грендель відступив, проте мати Гренделя, яка жила на дні глибокого болота, вирішила помститися за сина. На дні водоймища за допомогою великого меча Беовульф розправився з обома чудовиськами. Пізніше Беовульф став королем данців. Він успішно правив своєю країною. Через 50 років правління перестарілому королю прийшлося рятувати свій народ від іншого чудовиська – вогняного дракона. Беовульфу вдалося його вбити, проте від смертельного поранення витязь помер. Поема завершується сценою похоронів Беовульфа, оспівуються його подвиги і мужність, які символізують перемогу людини над силами зла, темряви і смерті.

Пізнавальне значення твору окреслюється детальними описами, в яких яскраво змальовується тогочасне життя воїнів, їх нелегкі походи, морські подорожі, свята й розваги. Найбільшим художнім багатством «Беовульфа» є численні кенінги, які відчутно урізноманітнюють образно-смыслову палітру твору. Елегійно-пафосний стиль поеми підсилений алітераціями, цезурою, а також переносами (run-on-lines), що в сукупності відповідає жанровій парадигмі героїчного епосу.

У процесі викладу лекційного матеріалу ефективним є використання відео та аудіо матеріалів, які зараз є у вільному доступі. Доцільним також є звернення до українського перекладу поеми «Беовульф» у виконанні Олени О'Лір, який вийшов у 2014 р., ставши знаковою подією в історії вітчизняного перекладу. За своїми якостями він є більш точний не лише у порівнянні з російськими, але й з деякими англійськими версіями, що пов'язано з подібностями староанглійської та української як синтетичних мов. Вказана особливість, зі слів Катерини А. Р. Шрей, як важливий чинник гнучкості мови, відкриває перед «українським перекладачем можливість значно точніше відтворювати синтаксис оригіналу, синтаксис, який сучасному англійському читачеві зрозуміти годі...» [2, с. 170].

На завершення огляду, акцентуючи знакові риси давньої англійської літератури, варто підкреслити, що в роки Норманського завоювання патріархальні форми англосаксонського письменства під впливом куртуазної культури потерпіли значні зміни, а то й зовсім зникли з ужитку, проте саме у ранній період формувалась світоглядно-естетична основа літератури Англії, яка визначила її національну своєрідність.

Література

1. Древнеанглийская поэзия [Текст] : [сборник] / АН СССР ; изд. подгот. О. А. Смирницкая ; пер. В. Г. Тихомирова. – Москва : Наука, 1982. – 320 с.
2. Шрей А. Р. К. Післяслово до першого українського перекладу «Беовульфа» / Катерина А. Р. Шрей // Беовульф / Із англійської мови розміром оригіналу переклала Олена О'Лір; наукові редактори Катерина Шрей і Олег Фешовець. 2-ге, доопрацьоване видання. – Львів: Астролябія, 2014. – 208 с.

Куцевол Ольга
(м. Вінниця)

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОФЕСІЙНО- МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті висвітлюється проблема модернізації практичних занять з методики навчання літератури, побудованих на основі діалогічного та креативно-інноваційного підходів. Схарактеризовано практичне заняття діалогічного типу взаємодії викладача й студентів та його відмінності від такого заняття монологічного типу. Описано практичне заняття, проведене за моделлю «Викладач за дверима».

Ключові слова: професійно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників, методика навчання української літератури, практичне заняття, діалогічний та інноваційно-креативний підходи.

Summary

The article highlights the problem of modernization of workshops of methodic of teaching literature, which are based on dialogical and creative and innovative approaches. The dialogic type workshop with interaction between teacher and students and its differences from the monologue type workshop are determined. The workshop, conducted on the model of «the teacher is out the door», is described.

Key words: professional and methodical training of the future teachers-philologists, methodic of teaching Ukrainian literature, workshop, dialogical and innovative and creative approaches.

Модернізація навчального процесу у вищій школі детермінує пошуки нових видів уже випробуваних навчальних форм – лекцій, практичних, семінарських і лабораторних занять. В останні десятиліття педагоги вищої школи намагались окреслити особливості практичних занять у професійній підготовці майбутніх учителів (І. Кобиляцький, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, В. Нагаєв, Л. Ортинський, М. Фіцула та ін.) [3; 5; 6; 8]. Розглядалась кореляція теоретичної і практичної підготовки майбутніх працівників середніх навчальних закладів, мета й структура таких занять. Проте в більшості випадків методика проведення практичних занять ґрунту-

валась на засадах традиційної знанняєвої педагогічної парадигми, за якої ведучим є викладач, а функція студентів зводиться до виконання накреслених ним завдань. Відтак мета практичного заняття передбачає «проведення попереднього контролю знань студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, рішення завдань з їх обговоренням й оцінюванням результатів» [5, с. 67].

Питання про роль практичних занять у контексті професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників принагідно торкалися О. Горошкіна, Т. Мельник, В. Пустовіт у посібнику «Теорія і практика викладання філологічних дисциплін у вищій школі» [1], а також О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь у колективній праці «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» [7]. Аналіз вищеназваних джерел дає підстави стверджувати, що в більшості з них проведення практичних занять трактується з позицій традиційної педагогічної парадигми, за якої ініціативність і творчість студентів недостатня, оскільки вони розуміють мету своєї навчальної діяльності на практичному занятті лише як «поглиблення та розширення знань, формування навичок професійної діяльності» [7, с. 107].

Питання осучаснення практичних занять з дисципліни «Методика навчання української літератури» принагідно висвітлювалося в монографії О. Куцевол «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутнього вчителя літератури» [4], проте ще не ставало предметом спеціального дослідження, що й зумовлює **актуальність нашої статті**.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади організації та проведення інноваційних видів практичних занять з методики навчання української літератури на основі діалогічного та інноваційно-креативного підходів.

Загальновідомо, що при вивченні у виші конкретних тем будь-якої навчальної дисципліни важлива роль відводиться закріпленню отриманих на лекції знань, що відбувається в ході практичних занять. Так і в професійно-методичній підготовці майбутніх учителів-словесників: якщо основна мета лекційного курсу – забезпечення повноцінної орієнтації студентів-філологів у теоретичних проблемах дисципліни «Методика навчання української літератури», то призначення практичних занять – їхнє активне залучення до практичного оволодіння теоретико-методичними знаннями.

Практичне заняття з методики навчання літератури (лат. *practicus* – діяльний) – це така форма навчальної взаємодії, при якій викладач організовує розгляд студентами окремих теоретичних методичних положень і формує вміння та навички практичного їх застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань. Наголошуємо, що *в сучасних умовах модернізації вищої школи України змінюється спрямованість професійно-методичної підготовки майбутніх учителів з «наповнення» їх ЗУН-ами на підготовку фахівців, готових до професійно-творчої діяльності у швидко змінюваних обставинах, а також систематичного засвоєння досвіду вчителів-новаторів, продукування власних інновацій та постійного саморозвитку індивідуально-творчого потенціалу.*

Таким чином, вища школа потребує розроблення інноваційних видів практичних занять, що дозволять повніше враховувати індивідуально-креативні якості особистості майбутнього фахівця, забезпечувати умови цілеспрямованого розвитку його професійного мислення та здатності до методичної творчості.

Можна сформулювати такі **завдання інноваційних практичних занять**:

а) *дидактичне* – закріпити, розширити й поглибити теоретичні знання, отримані студентами в лекційному курсі та в процесі самостійної роботи з підручниками та іншими науковими джерелами; формувати на їхній основі переконання, навички продуктивного мислення, полеміки;

б) *практичне* – формувати вміння знаходити підтвердження своїх знань у практиці сучасної школи, розвивати навички творчої професійної діяльності; оволодіти навичками опрацювання наукових першоджерел, ведення дискусії, комунікації з викладачами та однокурсниками;

в) *розвивальне* – навчити студентів порівнювати, аналізувати окремі положення, факти, ідеї, підходи; розвивати їхні професійно-креативні якості;

г) *контролююче* – забезпечити перевірку рівня ЗУН-ів кожного індивіда та діагностики його професійно-креативних якостей за допомогою різних форм контролю.

Відомо, що в традиційній системі навчання у ВНЗ провідна роль у проведенні практичних занять належить викладачеві, а

студенти є більш чи менш активними його учасниками, які репродукують засвоєні ЗУН-и. Креативно-інноваційна стратегія професійно-методичної підготовки передбачає «перенесення акценту з наповнення студентів знаннями на самовдосконалення й саморозвиток професійно значущих креативних якостей, формування мотиваційної спрямованості на творче виконання майбутньої професійної діяльності, готовності до сприймання, використання й творення педагогічних інновацій» [4, с. 144].

Організація та проведення інноваційних практичних занять з дисципліни «Методика навчання української літератури» вибудовується на **діалогічному підході**. Рівень активності студентів у діалогічному навчанні визначається дотриманням таких **психолого-педагогічних умов**:

- відтворення реальної обстановки, у якій учасники діалогу представлені як носії конкретних соціальних і професійних ролей;

- урахування психолого-вікових особливостей студентів, рівня їхньої професійно-методичної підготовленості та розвитку творчого потенціалу.

Це сприяє формуванню в майбутніх учителів комунікативних навичок, умінь висловлювати власні погляди на вирішення навчальної проблеми, розкривати, аргументувати й відстоювати свою позицію, не піддаючись тиску авторитетів. У діалогічній взаємодії активізуються когнітивні процеси: сприйняття, увага, уява, інтуїція, антиципація (передбачення), пам'ять, розвивається творче мислення, накопичується досвід нестандартного вирішення навчальних завдань професійно-методичного спрямування, знижується почуття напруги в спілкуванні з однокурсниками та викладачами. Відбуваються динамічні зміни в емпатійній сфері особистості: посилюється позитивна установка на розуміння інших людей, співчуття, співпереживання й співдію; зростає толерантність й увага до чужої думки, гнучкість у спілкуванні. Розвиваються креативні якості екзистенціальної сфери: зростає впевненість молоді у власних інтелектуальних і творчих силах, самоповага, відбувається взаємне утвердження «Я-концепції» учасників діалогу.

Практичне заняття діалогічного типу, передбачаючи взаємодію та спілкування його учасників як рівноправних індивідуаль-

Порівняння основних елементів будови практичних занять різних видів – діалогічного та монологічного

Елементи будови заняття	Модель практичного заняття-діалогу	Модель практичного заняття-монологу
Мета практичного заняття	Розвиток інтелектуального, творчого потенціалу студентів засобами вивчення курсу методики навчання літератури. Збагачення студентів знаннями, розвиток умінь і навичок, формування ставлення до знань як передумови особистісного розвитку людини й становлення як творчого вчителя.	Інформаційне насичення студентів, виклад готових знань і перевірка їх засвоєння відповідно до вимог навчальної програми з курсу методики навчання літератури. Вивчення навчальної дисципліни сприймається лише як засіб підвищення освітнього рівня майбутніх фахівців. Зорієнтованість кінцевої мети навчання на оцінку знань, умінь і навичок студентів.
Завдання, професійна позиція викладача	Створення умов для активної участі кожного студента в здобуванні знань через колективний пошук істини, обмін думками, відстоювання свого способу вирішення навчальної проблеми, сприяння реалізації їхнього творчого потенціалу та потреб особистісного розвитку. Особистісна позиція в спілкуванні з молоддю, орієнтація на співпрацю,	Виклад навчальної інформації без залучення студентів до активної самостійної діяльності, перевірка знань; контроль за дотриманням обов'язків і правил поведінки. Домінування функціонально-рольової позиції, перевага адміністративних методів впливу; дистанціювання від студентів у спілкуванні як демонстру-

ностей – носіїв унікального особистісного досвіду, також зорієнтоване на їхній творчий розвиток. Заснований на взаємній повазі, довірі, відкритості та взаєморозумінні комунікантів, діалог виступає засобом їхнього взаєморозкриття та взаємоутвердження. Діалогізація навчання надає широкі можливості для всебічного розвитку студентів, зокрема творчого мислення й готовності до майбутньої професійної діяльності. Відтак це дозволяє визначити педагогічний діалог як доцільну форму побудови практичних занять з методики навчання літератури.

Необхідно зважати на те, що *функції викладача* на практичному занятті діалогічного типу, значно розширюються: він виступає не лише як ретранслятор інформації, а ще й виконує різноманітні ролі:

- лідера колективу з можливою функцією його учасника, наділеного особливим авторитетом;
- зразка морально-етичних норм поведінки;
- моделі майбутньої професійної діяльності;
- координатора міжособистісної взаємодії;
- організатора сприятливої психологічної атмосфери, який разом зі студентами виробляє ефективні засоби творчого мислення й формує їхні професійно-креативні якості й т. і.

Функції студента на практичному занятті, проведеному на засадах діалогічної взаємодії, також різноманітніші, аніж у монологічному режимі. Найважливішими з них є такі:

- свідоме засвоєння системи професійно-методичних ЗУН-ів;
- оволодіння ефективною технологією розумової діяльності;
- формування професійно значущих якостей творчого вчителя;
- оволодіння вмінням співвідносити себе, свої можливості й погляди з думками інших учасників діалогу;
- розвиток здатності до діалогічної взаємодії, співпраці й співтворчості на основі гуманістичних мотивів, вміння передавати духовно-моральний досвід іншим учасникам педагогічного процесу.

При підготовці та проведенні практичного заняття діалогічного типу викладач ВНЗ має чітко уявляти специфіку його елементів, які узагальнено в табл. 1.

Елементи будови заняття	Модель практичного заняття-діалогу	Модель практичного заняття-монологу
	довіру, вияв щирої зацікавленості в її зростанні. Гуманістична особистісна центрація педагога.	вання своєї влади над ними. Егоцентрична особистісна, бюрократична чи предметна центрація педагога.
Головний механізм педагогічного керівництва навчанням	Орієнтація на контактну взаємодію зі студентами, опертя на їхні інтереси, досвід, потреби; рефлексичне керування пізнавальною діяльністю студентів, що будується на відтворенні педагогом поведінки, стану, характеру діяльності своїх вихованців на занятті з подальшим коригуванням навчального процесу на основі врахування отриманої інформації.	Прямий вплив на студентів без урахування їхніх потреб та інтересів. Керування їхньою пізнавальною діяльністю засобами примусу, дисциплінарного впливу, вимоги безумовного підкорення настановам викладача.
Характер пізнавальної діяльності, позиція студента	Активна пізнавальна діяльність, готовність до самостійної роботи, вияву ініціативи, творчості; можливість бути рівноправним суб'єктом навчання, впливати на характер власної пізнавальної діяльності, відчувати відповідальність перед собою та суспільством за її результати. Особистісний характер пізнавальної діяльності, вияв свого ставлення до набутих знань, використання їх як	Надання переваги репродуктивній діяльності студента, механічне, несвідоме засвоєння знань та їх виклад; брак ініціативи, творчості, власної думки щодо виучуваного матеріалу. Студент працює лише під безпосереднім керівництвом викладача; він – об'єкт діяльності педагога, споживач знань. Переважає безособистісне сприймання сту-

Елементи будови заняття	Модель практичного заняття-діалогу	Модель практичного заняття-монологу
	інструмента розв'язання практичних завдань; співпраця з викладачем.	дентом навчальної інформації (відповідь переважно за підручником); позиція пасивного споглядача або виконавця.
Оцінювання результатів навчання	Формування оцінки рівня знань і вмінь студентів з урахуванням докладених ними зусиль, індивідуальних особливостей, рівня особистісного зростання; мета оцінювання – не тільки контроль, а й заохочення молодих людей до самопізнання, самооцінювання, самонавчання й саморозвитку.	Оцінка – формальний показник результату навчання студентів – не враховує реального рівня їхнього розвитку, не допомагає їм орієнтуватися в процесі навчання; може бути формою персоналізації студента для викладача; оцінка пізнавальної діяльності індивіда підмінюється оцінкою його особистості взагалі.

Навчальний діалог на практичному занятті має створювати ситуацію вибору, давати змогу майбутньому вчителю літератури виявити власне ставлення до навчального матеріалу, свої симпатії й антипатії, сприяти розумінню самого себе. Це здійснюється через зіставлення й погодження особистісних цінностей та інтересів з потребами й установками інших учасників навчального діалогу.

Англійський психолог М. Аргайл [9] визначив *умови проведення ефективного діалогу*:

- чітке визначення його обсягу (поєднання запитань, тверджень, припущень);
- вибір оптимального темпу взаємодії з урахуванням особливостей темпераменту, швидкості інтелектуальних процесів та індивідуальних здібностей особистості;
- забезпечення можливості кожної сторони висловити власну точку зору, аргументувати її, поставити під сумнів позицію опонента;

• створення позитивної атмосфери доброзичливості й співпереживання.

Як засвідчує досвід, на практичному занятті з «Методики навчання української літератури», проведеному в режимі діалогічного навчання, студенти зазвичай зустрічаються з **трьома видами труднощів**:

1) **інформаційні** – невміння висловлювати власну думку, уточнювати, додавати, узагальнювати сказане в ході виступу; невміння ставити проблемні запитання;

2) **регуляційні** – труднощі в керуванні діалогічним спілкуванням, дискусією;

3) **афективні** – неспроможність стримувати хвилювання й сильні емоційні переживання, що знижують ступінь ефективності спілкування.

Однак ці труднощі можна подолати за умови розвитку в майбутніх учителів професійних гностичних і конструктивних здібностей, необхідних для діалогічної взаємодії в рамках навчального процесу; а також при активній ролі викладача – організатора педагогічного діалогу, коли він створює атмосферу, вільну від страху перед оприлюдненням студентами власного погляду; виявляє тактовність, стриманість і повагу до їхньої позиції; заохочує самостійність й оригінальність суджень; ураховує установки, мотиви, ціннісні орієнтації, творчі здібності й можливості кожного індивіда; забезпечує свободу вибору завдань і свободу дій при їх виконанні; створює ситуацію успіху.

Модернізації професійно-методичної підготовки майбутніх учителів сприяє також і використання особливого типу практичних занять – проведених під безпосереднім керівництвом студентів, які умовно можна назвати **«практичним заняттям за моделлю «Викладач за дверима»**. Вони сприяють формуванню ініціативності майбутніх педагогів, самостійності в прийнятті рішень, розвитку креативно-комунікативних якостей, здатності до педагогічної антиципації, конструювання взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, імпровізування й т. і. Це підтверджує думку дидакта В. Дьяченка: «Щоб оволодіти матеріалом більш ефективно, необхідно не тільки його вивчити й опрацювати, а й уміти викласти іншим, відповісти на запитання, дати пояснення, контролювати якість засвоєння, аналізувати й оцінювати відповіді, давати рекомендації» [2, с. 429-430].

Підготовка аудиторного заняття за моделлю «Викладач за дверима» містить **три основні етапи**:

I. Попередня підготовка студентів:

- розподіл обов'язків між членами академічної групи;
- обговорення та обмін досвідом студентів, які вже самостійно керували практичними чи лабораторними заняттями;

- вибір теми й часу проведення заняття.

II. Інструктаж студентів, які будуть проводити заняття:

- уточнення мети та завдань заняття; вибір методів, що забезпечують активність групи в цілому та окремих студентів;

- розробка плану заняття, розподіл часу на огляд кожного питання;

- підготовка наочності й роздатково-дидактичного матеріалу для самостійної роботи студентів (складання й розмноження тестів, анкет, пам'яток, інструктажів, опорних схем, таблиць і т.і.);

- конструювання студентами моделі майбутнього заняття.

III. Реалізація студентами сконструйованої моделі практичного заняття й підведення його підсумків:

- невтручання педагога в хід керованого студентом заняття;
- можливі підказки вирішення тієї чи іншої навчальної ситуації (при зверненні студента);

- аналіз, що проводиться після завершення заняття (зазначається, як вдалося реалізувати мету, завдання, організувати взаємодію суб'єктів навчального процесу, активізувати їхню самостійну діяльність).

Не варто сподіватися, що всі студенти, не маючи попереднього досвіду, одразу ж захочуть керувати підготовкою та проведенням практичних занять однокурсників. Безсумнівно, їх потрібно навчати цьому, використовуючи **прийом «мікрвикладання»**, тобто поетапне введення в традиційне аудиторне навчання окремих пілотних фрагментів, самостійно підготованих і реалізованих студентами. Це може бути обговорення питання про стан дослідження в науці конкретної методичної проблеми, організація колективного аналізу конкретної навчальної ситуації, коментування підібраної виставки ілюстративних методичних матеріалів і т. і. У виборі тематики таких самостійно проведених занять чи проектів варто зважати на інтереси, нахили й здібності конкретних індивідів, накреслюючи перс-

пективу їхнього зростання, таким чином вони поступово набуватимуть навичок колективної праці, випробовуючи себе в ролі педагога.

Отже, теоретичний аналіз джерельної бази та результати практичної діяльності у ВНЗ дають підстави стверджувати, що інноваційне практичне заняття з «Методики навчання української літератури», проведене в режимі діалогічної взаємодії викладача та студентів, стимулює розвиток багатьох креативних якостей майбутніх вчителів літератури: мотиваційних – бажання реалізувати свій творчий потенціал; інтелектуальних – творче мислення, спрямоване на пошук оригінальних, нестандартних варіантів вирішення навчальних завдань; емпатійних – здатність емоційно вплинути на співрозмовника, «зарядити» його жагою творчого пошуку; естетичних – здатність по-новому інтерпретувати письменницьку думку, висловлену в системі художніх компонентів цілісної структури літературного твору; екзистенціальних – здатність сформулювати свою позицію, що може вирізнятися з-поміж інших; вольових – уміння відстояти власну думку й т. і.

Література

1. Горошкіна О. М. Теорія і практика викладання філологічних дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, Т. В. Мельник, В. Ю. Пустановіт. – Луганськ : Луганськ, 2013. – 164 с.
2. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – Москва : Нар. образование, 2001. – 496 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
5. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – Київ : Центр учб. літ., 2007. – 232 с.
6. Ортинський Л. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. закл. / Л. В. Ортинський. – Київ : Центр учб. літ., 2009. – 472 с.
7. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копує; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. – 250 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – 2-ге вид., доп. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с. – (Серія «Альма-матер»).
9. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behavior / M. Argyle. – London, 1967. – 276 p.

УДК371.214.114-057.87

Алла Мартинець
(Івано-Франківськ)

ВИКЛИКИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА ДО РОБОТИ У ШКОЛІ, ЗУМОВЛЕНІ РЕФОРМОЮ ОСВІТИ

У статті загострено увагу на викликах, що склалися у системі вищої філологічної освіти і є продовження реформативних процесів середньої школи.

Ключові слова: середня освіта, вища освіта, літературна освіта, реформа, учень, студент.

Summary

The article focuses on the challenges that emerged in higher philological education and is a continuation of secondary school reform processes.

Key words: secondary education, higher education, literary education, reform, pupil, student.

XXI століття стало справжнім викликом людству. Усі сфери існування у новому тисячолітті змінилися. У нових умовах, щоб вижити, необхідно змінювати і стиль, і правила життя. Це стосується буквально усього, у тому числі й освітньої сфери.

За останні роки український освітній простір лихоманить доволі потужно. Часта зміна українського політикуму призводить до відповідних змін очільників освітянського міністерства, що у свою чергу на протязі 25 років незалежності країни більше десяти разів змінювало освітній курс на різних рівнях: від дошкілля і аж до сфери післядипломної освіти. Якщо раніше реформи були квотами, то в останній час освітянські чиновники доволі завзято взялися реформувати освіту. Особливо відчутною є реформа середньої шкільної освіти, що звичайно на часі, але має відбуватися за певними правилами і відповідати на реальні виклики.

Ефективність будь-якої реформи, тим паче освітянської, залежить передусім від її чіткості, розуміння методології, усвідомлення логістики і, відповідно, перспектив. Намагання ж змінити водночас структуру навчання з одного боку, зміст з іншого, змішати усе до купи, приправивши усе непідкріпленими гаслами та відсутністю фінансування може привести до сумнівного результату. Та

більше, якщо реформатори є не кваліфікованими, до прикладу, біолог чи хімік намагається змінити мовно-літературну освіту, або ж вчитель початкових класів намагається усіх і на усіх рівнях навчити мови, Мольєр – відпочиває. Якби ці добродії читали твори світової літератури, хоча б за шкільною програмою, у даному випадку «Міщанина-шляхтича», то такого безглуздя, за яке рахують сьогодні «реформатори», не було б.

Реформи, які робляться без розуміння наслідків, є прямою загрозою для держави, адже один із найпотужніших європейських просвітників Й. В. Гете в листі до Еккермана зазначив: хочеш знищити країну – почни в ній реформу освіти. З огляду на велику тягу працівників МОНу до європейського досвіду, такі речі їм також було б варто враховувати. Намагаючись перенести на український ґрунт європейський підхід до освітніх процесів, без врахування українських реалій та часового проміжку впродовж якого утверджувалися європейські суверенні держави, без розуміння мети, покладеної на світу, актуальними видаються слова М. Хоменко, який написав: «Картина відомого художника Казимира Малевича «Чорний квадрат» для поціновувачів високого мистецтва – це недосяжний рівень, який повторити неможливо, хоча, до речі, він сам зробив декілька копій. Скажу відверто, далеко не всім цей шедевр авангардизму з його конструкцією і змістом доступний для сприйняття, а тим більше розуміння. Проте він є, ми його бачимо, але не все розуміємо, так само, як і реформи в освіті» [10]. Європейський досвід є – це беззаперечний факт, а от що з ним робити – це проблема.

Зміни, що уже впроваджені, а ще ті, що мають бути введені у дію щодо середньої шкільної освіти, відповідним чином впливають на вищу освіту вцілому та роботу вишів зокрема. Так кілька років тому, підготовку молодшого спеціаліста з ніші середньої спеціальної освіти перевели у вищу. Таке чисто політичне рішення, яке зреалізувалося без громадського обговорення мало наблизити Україну до європейської освітньої спільноти. Очікуване спрощення не відбулося, натомість виникли нові проблеми: складнощі, пов'язані з порівнянням освітніх рівнів коледжів України і Європи. Особливо цікавими виглядають намагання порівняти, чи, було б правильніше сказати знайти точки дотику у прикладці до навчальних закладів США.

Виші, намагаючись вийти на спільну пряму з світовими освітніми закладами, були змушені ввести ступеневу освіту, конвертований диплом, кредитно-модульну систему, інтегрувати навчальні плани і програми, запровадити нові критерії оцінювання знань студентів, ЗНО, ЄДБО і т.д. Намагаючись поєднати європейський досвід і українські реалії, які є не стабільними, такі зміни нагадують хитання човна: то праворуч, то ліворуч; то кредитно-модульна є, то її відмінюють, але кредити, як священна корова залишаються, адже ЕКТС – це можливість вести бесіду про конвертований диплом. Нові критерії оцінювання є, з повним арсеналом коефіцієнтів, величезними таблицями обрахунків, а прозора система накопичування у ряді вузів відсутня. Намагання вживити європейські досягнення на непідготовленому українському ґрунті приносять свої результати: викликів більше аніж шляхів, що вказували б на їхнє погашення. На думку багатьох фахівців різних сфер життя, безболісно освітня реформа може бути зреалізована у країнах з добрими економічними умовами. Абсолютно логічним видається запитання щодо освітніх реформ, сформульоване М. Хоменко: «А чи не краще розпочати з експериментальних досліджень в окремо взятих регіонах, школах, університетах? І ризиків менше, і наслідки локальні» [10].

Особливо складна ситуація склалася у сучасній вищій філологічній освіті. Прикро константувати факт залежності вишів від фінансів, які сьогодні стали основою відповіді на питання: бути чи не бути навчальному закладу. Це, у свою чергу тягне за собою наступний пласт проблем: рентабельний чи не рентабельний напрямок підготовки. Слушно у цьому контексті Л. Мацевко-Бекерська [3, с. 264] вказує на тезу М. Зубрицької, «криза ідентичності Університету в сучасних умовах очевидна – світ блискавично змінюється, а Університет щоразу менше впливає на ці зміни <...> ідея корисності знань поступово перетворюється в ідею корисливості, що вже суперечить самій сутності Університету» [2, с. 10]. У системі, де нормою стає гонитва за «корисливістю», для багатьох вищих навчальних закладів запитання чи потрібний широкий філологічний напрямок підготовки, який не окуповує себе, є «баластом» теж стає логічною нормою. Тут проглядається закономірність. Якщо руйнується усталена система середньої освіти і представлено це у проекті «Нова школа», де замість звиклих

націєтворчих предметів «Українська мова», «Українська література», «Зарубіжна література» [7] з'являється один предмет «Словесність», а проект Типового навчального плану [8] взагалі вихолощує із запропонованих компетенцій літературну, відповідна руйнація закладається і у програми роботи вишів. Постає запитання: можливо це правильно, можливо це переважна кількість освітян, що постала з протестом проти таких реформ, за висловлюванням «реформатора» Г. Клочека є «ретроградами», якою є мета літературної освіти чи потрібна і для чого потрібна літературна освіта у школі, виші і країні? Може справді предмет словесність, коли художній текст як представлення словесного мистецтва буде тільки матеріалом для навчання пунктуації чи правопису – це панацея від усіх проблем у країні?

Відповідь на запитання такого ґатунку знаходимо серед висловлювань відомого літературознавця Перрі Нольдмана, який наголосив: «Вивчення літератури надає доступ до найрізноманітнішої інформації і допомагає краще розуміти самих себе, суспільство й нашу історію. Але його головною метою завжди лишатиметься краще розуміння та отримання насолоди від самої літератури. Тож ми маємо приділяти увагу літературним текстам, а не використовувати їх, аби просувати форми навчання» [6].

І ще одна теза, висловлена Г. Токмань [9], у варіанті відповіді на сформульовані вище запитання: «... нинішній стан українського суспільства – постколоніальний, посттоталітарний, постгеноцидний, постлінгвоцидний. Перед нами історично зранена душа нації, а також викривлена ворогами протягом століть історична пам'ять. Тому: не чіпайте українознавчі предмети (не змішуйте з іншими, не інтегруйте, не перейменовуйте), навпаки, необхідно їх зміцнювати сучасними засобами навчання, наповнювати новим змістом з огляду на історичну добу, модернізувати методику викладання».

Якщо виші будуть змушені готувати студента широкого профілю: усе і нічого, то для чого вишу когорта висококваліфікованих фахівців у сферах літературознавства та мовознавства? За яким принципом має відбуватися ця підготовка, що з чим і яким чином має інтегруватися? Черговий виклик, відповідь на який мала бути сформована ще позавчора і перевірена вчора, щоб сьогодні, з перспективою на завтра навчати, як писав відомий польський педагог Януш Корчак «не нашкодити».

Чи потрібно читати студенту, молодій людині, чи потрібно читати взагалі, чи потрібно зреалізовувати літературну освіту на території України?

«Студенти, котрі регулярно читають академічні видання, художню літературу та загальнотематичний нон-фікшн, мають складніший запас слів та мовленнєвий апарат, аніж ті, хто читає наукову фантастику, фентезі чи казки. – або ж надає перевагу агрегаторам контенту на кшталт Reddit, Tumblr чи BuzzFeed», зазначає О. Мельник [4]. Відповідно, якщо у системі освіти: середня = вища, домінантою має стати формування мислячої особистості (до уваги береться ідея критичного мислення, про яке неодноразово у своїх письмових та усних виступах заявляла п. міністер Л. Гриневич) літературна компетенція є базовою, оскільки «Нещодавні експерименти засвідчили, що читання художньої літератури веде до покращення показників при проходженні тестів у сфері розуміння чужих емоцій та розуміння станів і когнітивної теорії мислення» [4].

Навчальні плани, за якими у сучасних вишах готують студентів-філологів занадто перевантажені. І якщо у середній школі функціонують предмети нікому не потрібні, яким справді не місце у середній школі, цей поганий досвід віддзеркалився і на програмах вузів.

Знову таки, намагання йти в ногу з реформаторськими ідеями, коли листи МОНу читаються не як інформаційний матеріал для міркування, а як керівництво до дії, вивело самостійну роботу немотивованого українського студента на перше місце у здобутті знань. До чого це призвело: зменшення кількості реальних годин для здобуття фахових знань, адже величезний пласт додаткових дисциплін – майже без змін. І зовсім не важливо, що студент-філолог тричі впродовж чотирьох років навчання слухає ОБЖД, щоправда у різних форматах назви, у нього у плані є усе, години ж на реальне вивчення фахових предметів зведені до мінімуму. Навіщо студенту-філологу слухати та вчити мову і літературу, важливо, щоб вони вчили інші дисципліни. Абсолютно логічним видається запитання, сформульоване В. Мисаном у матеріалі «Педагогічна освіта важко хвора»: Чого навчить студент, який необхідні професійні навички здобуває епізодично на практиці, а не у студентській аудиторії?» І як вердикт: «Сучасна професійна педагогічна освіта важко хвора. У неї безліч «хвороб»: вікова, змістова, технологічна. У яких «аптеках» і «лікарнях» відшукати для неї «ліки»? [5].

Про специфічні завдання, форми організації, засоби навчання сучасних вишів сьогодні розмірковують фахівці різних рівнів. Стосуються вони і філологічної освіти. Не можемо на привести, у якості прикладу міркування Л. Мацевко-Бекерської: «Так чи інакше, але одна із центральних, ключових, фундаментальних засад ідеї Університету залишається незмінною – це визначальна та спрямовуюча роль особистості, що завдяки лекційній формі може бути виконана найбільш гармонійно, результативно та переконливо. Попри технологічну експансію, попри комерціалізацію та пошуки ситуативних вигод саме людина центрує смисли» і як продовження: «У процесі викладання світової літератури домінує потреба продовжити успіх – пізнання художнього світу, розуміння глибин закладених у ньому смислів, інтерпретації та самоосмислення себе та світу. Цей процес можливий лише у формі спілкування, обміну знаннями, враженнями, емоціями, висновками, оцінками, сумнівами» [3, с. 266].

Якими б важливими, на чийсь погляд, не були реформи, якими б привабливими не видавались обіцяні зміни, варто пам'ятати що «... у чимраз постмодернішому культурному середовищі традиційна постать інтелектуала видається непереконливою. Модерний Університет як заклад теж наче опинився перед подібним вибором: або він винайде нову регулятивну ідею, або йому доведеться прийняти правила гри бюрократичних, споживацько-зорієнтованих корпорацій, або ж він вкотре спробує винайти для себе нову роль у модерній культурі – зараз про неї ще мало що відомо» [3, с. 287]. Але саме ця нова модерна культура буде основним замовником нової людини з новими знаннями як технічного так і гуманітарного блоків.

Література

1. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Університету : в складних лабіринтах пошуку ідентичності / М/ Зубрицька // Ідея Університету : Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 7-22.
2. Квек М. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад / М. Квек // Ідея Університету : Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 267-291.
3. Мацевко-Бекерська Л. Лекція як методична константа у викладанні світової літератури / Сулганівські читання : [збірник статей] / редкол. :

І. В. Козлик (голова) й ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2016. – Вип. V. – 268 с. – С.259-267.

4. Мельник О. Як тип читання формує вашу свідомість та манеру висловлюватися // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://www.5books.club/>
5. Мисан В.: педагогічна освіта важко хвора // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://osvita.ua/>
6. Нодельман П.«Teaching Children, or Teaching Subjects»(Children's Literature Association Quarterly, Volume 10, Number 2, Summer 1985) / П. Нодельман // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://bokmal.com.ua/people/perry-nodelman-teaching-children-or-subjects>
7. Прект для обговорення «Нова школа» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D>
8. Пропонуємо новачі та запрошуємо до обговорення : розроблено проект типового навчального плану для учнів 10-11 класів // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/01/16/>
9. Токмань Г. Завдання вчителя української літератури / Г. Токмань // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/reform/53416/>
10. Хоменко М.: спільнота освітян в тривожному очікуванні / М. Хоменко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/blogs/53807/>

УДК 371.214.114:070-057.874

Ганна Марчук
(м. Івано-Франківськ)

МЕДІАОСВІТА ШКОЛЯРІВ: НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ

Аналізуються основні критерії нової редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, обґрунтовується необхідність навчання основ медіаграмотності для шкільної молоді.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаінформаційна грамотність, деструктивні медіаінформаційні впливи.

Summary

The main criteria of the new edition of the Concept of introduction of media education in Ukraine is analyzed, the need of media literacy study for schoolchildren is justified.

Key words: media education, media literacy, destructive media influences.

Впровадження медіаосвіти для шкільної молоді є актуальною проблемою, адже жодне попереднє покоління школярів не стика-

лося з таким стрімким наступом медіаповідомлень. Постає гостра потреба в розвитку медіаосвіти, одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості молоді до медіанасильства і медіаманіпуляцій, поширенню медіазалежностей. Тому необхідно проводити підготовку молодих людей до життя у інформаційному суспільстві заради забезпечення їх всебічної підготовки до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

21 квітня 2016 року Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, – це єдиний державний документ у цій сфері. Концепція визначає головні завдання, принципи й пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти в Україні, її форми та основні етапи впровадження. У новій редакції подається нове формулювання головної мети медіаосвіти: «стати фундаментом інформаційної безпеки держави, розвитку громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей» [1]. До переліку основних термінів вводяться: медіаінформаційна грамотність, деструктивні медіаінформаційні впливи, медіаінформаційна безпека. До пріоритетних напрямів медіаосвіти вводяться: позашкільна медіаосвіта, зокрема секції МАН, бібліотечна справа, розроблення стандартів і освітніх програм медіаінформаційної грамотності педагогів для всіх рівнів освіти, батьківська медіаосвіта для захисту дітей раннього віку від зловживання екраном. Стосовно термінів впровадження в Концепції конкретизовано завдання наступного етапу поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017–2020 роки) та етапу дальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021–2025 роки).

Прийняття даної Концепції є вкрай важливим, адже тільки в Івано-Франківській області біля 20 тисяч старшокласників не отримують навичок медіаграмотності. А поміж тим молодь знаходиться у медіаполі майже цілу добу: інтернет, соціальні мережі, реклама, комерційні оголошення, теленовини, кінофільми, музика, безліч радіостанцій. Автоматичні сервіси підказують що і де придбати, до

якої туристичної фірми звернутися, з ким познайомитись, що почитати. Тож необхідно навчати молодь основ журналістики, формувати вміння висловлювати власні погляди в чатах, блогах, соціальних мережах, на форумах тощо.

Експерти й вчителі наполягають на двох формах упровадження медіаосвіти: інтеграції її в різні дисципліни й викладанні окремої дисципліни з власною системою оцінювання. Поширення курсу з медіаграмотності прискориться у разі, якщо Міністерство освіти та науки видасть наказ про обов'язкове запровадження медіаосвіти.

За минулі п'ять років в Україні виокремилася група шкіл-лідерів, які розвинули власні програми й запровадили курс із медіаосвіти завдяки поєднанню ентузіазму адміністрацій шкіл та постійній підтримці з боку Академії української преси, яка опікується навчанням учителів, розробкою методичних матеріалів та підручників, забезпечує обмін набутим досвідом. До прикладу, курс медіаосвіти під назвою «медіакультура», «медіаграмотність», «медіаосвіта» і в різних форматах вже починають викладати у школах 14 областей України [2], здебільшого в старших класах. Експеримент із викладання курсу медіаосвіти під назвою «Медіакультура», що започаткував Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук у 10 областях України для десятих класів, завершився 2016 року і виявив такі проблеми: брак навчальних годин та підготовлених учителів [3]. Одже, успішність та ефективність упровадження медіаосвіти залежить від рівня підготовки вчителів, їхньої здатності до підвищення кваліфікації та набуття нових знань, активності й мотивації керівництва шкіл, які виділяють навчальні години на викладання медіаосвіти.

Поки немає можливості викладали медіаосвіту як обов'язковий урок, – хоча б одна навчальна година на тиждень, потрібно інтегрувати її в природничі та гуманітарні предмети, упроваджувати факультативи за бажанням учнів або забезпечувати функціонування гуртків чи медіаклубів. Також варто звернути увагу на комбінування форми викладання медіаосвіти, що приведе до поєднання теорії й практики: теоретичні знання з розвитку критичного мислення вчителів підкріплюють напрацюванням практичних навичок учнів зі створення медіапродуктів. Важливу роль можуть відігравати шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, в яких концентрується інформаційно-пошукова діяльність учнів. Також

видається актуальною *батьківська медіаосвіта*, що здатна убезпечувати дитину раннього віку від негативного впливу на її розвиток і має включатися до психологічного блоку підготовки фахівців різних профілів у вищій школі, громадських шкіл свідомого батьківства, соціальних служб і центрів по роботі із сім'ями тощо.

Література

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://osvita.mediasapiens.ua>
2. Академія української преси // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://www.aup.com.ua>
3. На якому етапі перебуває впровадження медіаосвіти в Україні? (дослідження) // [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita>

УДК 821 (076)

Леся Пікун
(м. Чернігів)

ДОСВІД РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО РОБОЧОГО ЗОШИТУ З ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті висвітлюється практика створення та використання інтерактивного зошита з літератури для студентів філологічного факультету. Інтерактивний робочий зошит спрямований організувати, систематизувати, інтенсифікувати та контролювати роботу студентів у процесі навчання. Використання зошита уможливорює ефективне вирішення навчально-методичних завдань, що стоять перед викладачем.

Ключові слова: *інтерактивний робочий зошит, конспект, самостійна робота, творча робота.*

Summary

The article focuses on the development and the introduction into practice of the interactive student's workbook in History of Foreign Literature. The interactive student's workbook helps to organize, systematize, intensify and control student's work. The usage of the interactive workbook gives the lecturer an opportunity to fix most of his educational and methodical tasks up.

Keywords: *interactive student's workbook, notes, self-reliant work, creative work.*

Оновлення системи освіти вимагає створення особистісно орієнтовані моделі навчання, залучення кожного студента до навчального процесу і практичної діяльності. Процес навчання має актуалізувати знання і життєвий досвід студента, формувати знання та навички із літературознавства, розкривати його потенційні творчі здібності, уможливлувати самостійну роботу. Сучасні навчальні програми наукових дисциплін спрямовані не лише на підвищення якості освіти, але й на інтенсифікацію навчального процесу. У процесі навчання виникає потреба в адаптації освітніх технологій, методики проведення занять в умовах кожної конкретної дисципліни та форм навчання для підвищення якості навчального процесу, в якому викладач намагається виробити та застосувати різні форм взаємодії з кожним студентом. Такий підхід вимагає модернізації навчально-методичного матеріалу, створення нових навчально-методичних комплексів, розробки робочих зошитів для організації ефективної самостійної роботи студентів в опануванні дисципліни.

Семирічний досвід впровадження робочого зошиту ефективно вирішує поставлені задачі. Робочий зошит розроблений з урахуванням специфіки викладання дисциплін історико-літературного блоку у виші та спрямований на організацію й інтенсифікацію, систематизацію й упорядкування, контроль і самоконтроль самостійної роботи студентів.

Робочий зошит був розроблений з курсів «Історія зарубіжної літератури (епоха Середніх віків і Відродження)», «Історія зарубіжної літератури (XIX ст.)» і курсом за вибором «Історія зарубіжної літератури (Схід)». Зазначені курси посідають важливе місце в системі підготовки філологів. Вони націлені на формування історико-літературної компетенції студентів, на розвиток у них умінь і навичок літературознавчого аналізу текстів творів, спрямованих на самостійне осмислення та розуміння творів світової літератури, на активізацію самостійної роботи студентів, творчості та незалежності суджень під час вивчення літературних творів, на виховання естетичних смаків.

Кожен курс передбачає досягнення цілої низки цілей, освітніх і навчальних задач. Відтак у результаті вивчення Історії зарубіжної літератури студент повинні знати: основні суспільні, культурні та літературні події та явища епохи, що вивчається; основні закономі-

ності й особливості розвитку літературного процесу періоду та регіону; історичні та художні факти, пов'язані з діяльністю провідних митців епохи, їх місце в національній і світовій літературах; зміст і значення видатних творів епохи; форми і засоби впливу літератури періоду на подальший розвиток літератури і суспільства. Студент повинен уміти: інтерпретувати художній твір із використанням різноманітних підходів до його аналізу, вміти застосовувати літературознавчі терміни і поняття в аналізі художніх явищ минулого; визначати головну ідею твору й аналізувати сутність авторського задуму; розуміти особливості художньої мови різних епох; знати художню природу жанрів і стилів, уміти з'ясувати жанрово-стильові особливості твору; розкривати типологічні прикмети того чи іншого жанру в конкретному творі; знаходити інтертекстуальні зв'язки та типологічні паралелі між різними творами різних літературних епох, розкривати особливості проблематики та поезики найвидатніших творів доби; виявляти складні взаємозв'язки між розвитком філософської та загальнокультурної думки і літературної практики цього періоду; зіставляти між собою різні літературно-художні явища як у межах, так і поза межами культурної епохи.

В умовах досить обмеженої аудиторної роботи всі зазначені завдання, що стоять перед викладачем, здаються недосяжними. Втім, як показує практика, усі ці задачі допомагає досягти робочий зошит. Протягом свого впровадження в роботу та постійної адаптації до потреб, вподобань, потенціалу студентства, зошит набув трансформації від пасивного сприйняття інформації та механічного засвоєння до інтерактивної роботи з навчальним матеріалом.

Зважаючи на досить прагматичне ставлення студентів до навчального процесу (бажання знати види роботи, які доведеться виконувати та їх вартість у балах), робочий зошит має обов'язковий індивідуальний план роботи студента для організації власної результативної роботи. Запропонований план роботи також спрямований на подолання такої вади більшості сучасних студентів як складність у плануванні.

У першому розділі зошита пропонуються плани-конспектів лекцій. Як показує практика, звичної лекційна форма виявляється недостатньо ефективною через неврахування психолого-педаго-

гічних аспектів організації та використання інформації в навчальному процесі студентів, які буди народженні у цифрову епоху. У ході традиційна лекції відбувається системне та послідовне переважно монологічне викладення матеріалу викладачем. Діяльність студентів полягає у сприйнятті та письмовій фіксації змісту лекційного матеріалу. Психологи, надаючи узагальнений портрет студента, зазначають тенденцію, з одного боку, до збільшення інформованості, з другого – до зниження рівня теоретичної підготовки, сформованості логічного мислення. Тобто відбувається підміна знання поінформованістю. Викладачі досить часто не зважають на це у процесі лекційної діяльності. До того ж вони зазвичай відстають від студентів у використанні нових комунікаційних можливостей, що спричиняє виникнення комунікаційних бар'єрів. Дидактичні причини недостатньої ефективності лекційної форми навчання полягають у невідповідності рівня навчального матеріалу рівню сформованості мислення студентів. Доцільно також враховувати й ту обставину, що студенти зацікавлені в конкретному вирішенні практичних проблем більше ніж в отриманні загальнотеоретичної інформації.

У зошиті в формі тез викладені основні поняття, подаються терміни та складні для написання власні імена. Студент має доповнити цей конспект власними нотатками. Конспект містить готове логічне впорядкування інформації, але й передбачає її конспектування й укладення у відповідні таблиці. На другому курсі це є доречним, оскільки наближає рівень навчального матеріалу рівню сформованості мислення студентів. Відтак викладення цього матеріалу у блок-схемах не лише надає виклад матеріалу, але й логічно й графічно його впорядковує, сприяє уникненню проблем з написанням і наголосом іншомовних слів, точності дат, що спрощує сприйняття, розвиває вміння стислого та логічного фіксування, та забезпечує ефективно засвоєння. Це також уможливорює досить легку перевірку та робить прозорим оцінювання роботи студентів на лекції. Таким чином робочий зошит реалізовує інтерактивну складову.

В основі курсів з Історії зарубіжної літератури лежить конгломерат історико-культурних, суспільно-політичних і філософсько-релігійних знань, необхідних для розуміння сутності явищ, що вивчаються. Досить часто така інформація не знаходить свого

висвітлення в базових підручниках. Робочий зошит значно заощаджує час на запис головної теоретико-літературної інформації і звільняє час для висвітлення історико-культурних, суспільно-політичних і філософсько-релігійних проблем, розмови та дискусії.

У разі пропуску лекції, студенту пропонується законспектувати лекційний матеріал з підручнику згідно з планом, зазначаючи при цьому назву, автора, рік видання та сторінки підручника, яким він користувався.

Кожна лекція закінчується домашнім завданням, наприклад: *знайти і записати крилаті вислови А. Августина; спробувати написати вірш користуючись заданою римою; спробувати створити музей літературного героя (музей повинен містити: експонати (предмети, документи, листівки, приватні листи, літературно-художні твори, що характеризують події, особистість, те, чому присвячена експозиція) та пояснювальні етикетки з анотаціями).* Наприкінці теми надається список творів для обов'язкового прочитання для підготовки на іспит.

У другому розділі надаються методичні рекомендації, плани, практичні завдання, література для підготовки до практичного заняття і зазначається кількість балів, які може отримати студент. Також тут містяться завдання на перевірку пропущених практичних занять. Ці завдання передбачають уважне читання художнього твору та ґрунтовний аналіз окремих структурних елементів твору, а також уможливають дистанційне навчання.

Третій розділ робочого зошита присвячений організації та оцінці самостійної роботи студентів, оскільки самостійна робота – основна форма роботи по оволодінню навчальним матеріалом з цього курсу. Самостійна робота передбачає роботу з лірикою. Кожного року завдання для самостійної роботи оновлюються й адаптуються до вподобань студентів і культурно-освітніх заходів, котрі організуються на філологічному факультеті. Так минулого року, у зв'язку із роковинами Шекспіра студенти готували відео кліпи шекспірівських сонетів. Цього року це завдання виконується вже на матеріалі лірики вагантів і голіардів. Після перегляду театральної вистави твору, що вивчається, студенти у власних блогах / влоггах висвітлюють своє критичне ставлення до вистави.

Четвертий розділ присвячений творчим завданням. Це робота в творчих групах над проектом. Зміст творчих завдань також варіюється. Наведемо декілька прикладів.

Творчий проект «Ісландський бард». Завдання 1: *Станьте оповідачем саги. На основі прочитаних ісландських саг, складіть власну сагу. Зважайте на те, що індивідуальна вигадка філіда в давній Ірландії контролювалася традицією, родоводом, майновим і суспільним положенням. Віднайдіть потрібну інформацію, щодо особливостей написання саг, традиційних стильових формул та засобів художньої виразності.* Завдання 2: *Створіть малюнки, що зображують окремі події, або героїв ірландського епосу.* Завдання 3: *Відродіть військову річ одяг або побутовий предмет, який описується в одному з творів ірландського епосу.*

Творчий проект «Герої художнього твору у соціальних мережах». *Уявіть, що персонажі твору користуються соціальними мережами для спілкування. Спробуйте відтворити їх чат згідно тексту твору, використовуючи схему та дизайн соціальної мережі за вибором.*

Творчий проект «Літературний тематичний парк». *Станьте творцем Літературного тематичного парку розваг на основі прочитаного вами твору «Беовульф». Мета проекту – створити розважально-пізнавальний майданчик для літературної гри у вигляді карти-мандрівки та завдань до гравців із передбаченою кількістю бонусів/балів, що забезпечить визначення переможця. Придумайте гучну назву парку. Напишіть невеликий текст, який унаочнює ідею парку та описує його принади та основні розважальні маршрути. Створіть карту-мандрівку для літературного тематичного парку розваг на основі епосу «Беовульф». Як у будь-якій карті, Вам потрібно створити умовні позначки, для інформування. Потрібно зобразити локації, що висвітлені в тексті твору (замок, ліс, болото тощо). Ваша карта повинна містити ігрові локації згідно композиції сюжету епосу «Беовульф» (зав'язку, розвиток дії (різні пригоди героя), кульмінацію та розв'язку). У кожному тематичному парку є свої герої. Запропонуйте героїв парку та вкажіть їх функції. Продумайте та створіть маршрути із завданнями, що ведуть від локації до локації. Правильне виконання завдання має просувати рух гравця вперед, а помилка має відкидати його назад.*

Презентаційний етап проектної діяльності складається з публічного захисту проекту та його експертизи, яка полягає в тому, що інші студенти виступають у якості експертної комісії й оцінюють ступінь досягнення проектної мети, виявляють переваги та недоліки того чи того проекту. Викладач підсумовує рецензії та відгуки експертної комісії, оцінює зміст та організацію процесу реалізації проекту.

Розробка та застосування в навчальній роботі колективної проектної діяльності є перспективним, оскільки передбачає гнучке сполучення самостійної пізнавальної діяльності студентів з різними джерелами інформації, навчальними матеріалами, оперативну та системну взаємодію з викладачем, котрий викладає дисципліну, груповою роботою на основі співробітництва з іншими учасниками проекту. Така робота актуалізує сильні сторони сучасного студентства, а саме: пошук інформації, ефективне використання технологій, спрямованість на мистецтво, здатність до виконання багатьох завдань. Чіткі інструкції до проектів і колективна робота активізує логіку, критичне мислення і дозволяє долати неухважність і кліповість. Система творчих проектів сприяє систематизації та закріпленню знань отриманих на лекціях, формуванню у студентів навичок і вмінь самостійної роботи з дослідницькими матеріалами та художніми творами, розвитку здатності логічно і змістовно виражати свої думки у письмовій формі, спрощує та прискорює навчальну діяльність. Подібні проекти стають також частиною курсових робіт студентів з курсу.

П'ятий розділ містить завдання на іспит. У зошиті подається список художніх творів для прочитання. На екзамені з курсу відбувається бесіда за прочитаними творами. У підготовці до іспиту студенти ведуть читацький щоденник, яким вони можуть користуватися на іспиті. Ведення читацького щоденника допомагає здійснити повний і системний аналіз компонентів літературного твору (сюжету, системи образів, художнього часу і простору, теми, ідеї, проблеми тощо), оскільки здійснюється згідно до плану. У читацькому щоденнику містяться запитання про структурні та змістовні елементи художнього твору, відповідь на які допоможуть студентам проаналізувати твір.

У кінці зошита подаються тексти для читання з наступного курсу зарубіжної літератури.

Зазначимо, що лише перші три розділи робочого зошиту надаються студентам для обов'язково роздрукування та роботи. Це заощаджує папір і також уможлиблює досить легку перевірку та робить прозорим оцінювання роботи студентів протягом аудиторних годин.

Оновлення освітньої концепції передбачає підготовку спеціалістів, не лише професійно освічених, але готових до інтелектуальної, професійної самоосвіти та творчого розвитку. Відтак перед викладачем вишу постає задача зорганізувати розвиваючий процес навчання, адже пізнавальні процеси найефективніше розвиваються тоді, коли студенти залучаються до колективної творчої пошукової діяльності. Така робота, орієнтує освітню діяльність на інтеграцію сукупності відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, на застосування актуалізованих знань й отримання нових, уможлиблює розвиток творчого потенціалу, допомагає створенню захопленості предметом і заглиблення у нього. Окреслені завдання допомагає вирішити інтерактивний робочий зошит, котрий враховує специфіку професійної підготовки.

Розробка й упровадження в роботу робочих зошитів з різних курсів зарубіжної літератури є перспективним, оскільки сприяє систематизації та закріпленню знанні, отриманих на лекціях, формуванню у студентів навичок і вмінь самостійної роботи з дослідницькими матеріалами та художніми творами, розвитку здатності логічно і змістовно виражати свої думки у письмовій формі, спрощує та прискорює навчальну діяльність.

Література

1. Пікун Л. В. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Історія зарубіжної літератури (Середні віки та Відродження)» / Л. В. Пікун. – Чернігів: ПП «Віт-сервіс». 2009. – 49 с.
2. Пікун Л. В. Організація колективної проектної діяльності студентів з курсу «Історія зарубіжної літератури» / Л. В. Пікун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Випуск 85. – Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ. 2011. – С.187-188.
3. Пікун Л. В. Робочий зошит з Історії зарубіжної літератури (Середні віки та Відродження) Л. В. Пікун. – Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 46 с.

Рега Данило
(м. Івано-Франківськ)

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МЕРЕЖЕВА ЛІТЕРАТУРА» СТУДЕНТАМ-ПОЛОНІСТАМ

Стаття присвячена специфіці викладання спеціалізованого курсу «мережева література» студентам-полоністам. У статті висвітлені питання структури курсу, основних проблемних питаннях кожного окремого тематичного блоку, а також відзначено особливості роботи з гіпертекстом представників польської «мережевої літератури».

Ключові слова: «мережева література», гіпертекст, інтертекстуальність, нелінійність.

Summary

The article deals with the specifics of teaching a special course "Virtual literature" to students, who study Polish literature. In the article is pointed out the structure of the course, main problem questions of each thematic block, and also specific features of work with hypertext.

Key words: "virtual literature", hypertext, intertextuality, nonlinearity.

Одним із спеціалізованих курсів викладання літератури на факультеті філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника є курс «мережева література», який нещодавно був уведений у навчальний план підготовки студентів-полоністів (5-й рік навчання). Протягом курсу студенти дізнаються про поняття «мережева література», специфіку її побутування в Інтернет-просторі, а також понятійний апарат «мережевої літератури».

«Мережева література» – умовне позначення специфічного літературного явища, суть якого полягає в залежності літературного тексту від його віртуального носія, зміна якого не може не викликати змін у структурі цього тексту [1, с. 9]. Сутність «мережевої літератури» не до кінця вивчена і потребує спеціальних досліджень. Український дослідник Ю. Завадський звертає увагу на те, що під терміном «мережева література» розуміють «сукупність специфічних друкованих літературних текстів, котрі первинно були опубліковані в мережі, первинно сприймалися у віртуальному

середовищі в ситуації повної відкритості спілкування з автором з можливостями коментування, спільного редагування тощо, так і загалом увесь масив оцифрованої літератури без огляду на структуру її текстів, особливості сприймання тощо» [2].

«Мережева література» є важливою складовою в розумінні літературних тенденцій ХХІ століття, в нашому випадку – сучасної польської літератури. Викладання даного курсу передбачає власну специфіку. Подача матеріалу можлива виключно за умови наявності та використання технічних засобів. Обов'язковим є наявність ноутбука чи персонального комп'ютера, мультимедійного екрана, стабільного Інтернет з'єднання, проектора. Це дозволяє повністю розкрити суть «мережевої літератури» та її різноманітних оприявлень; наочно продемонструвати її функціонування.

Даний курс передбачає такі обов'язкові теми:

- 1) Інтернет як місце проживання літератури. Інтернет і літературне середовище. Інтернет й особа автора;
- 2) поняття «мережевої літератури». Зародження мережевої літератури в Україні та Польщі;
- 3) гіпертекстова література;
- 4) блог, структура блога.

Під час роботи зі студентами в межах вищезазначених тем, обговорюються наступні питання:

- 1) вплив Інтернету на культуру; Інтернет як нове середовище існування літератури; Інтернет і особа автора; поняття «активного читача»;
- 2) сутність поняття «мережева література» та історія її зародження в Україні та Польщі. Основні представники «мережевої літератури» України та Польщі;
- 3) поняття гіпертекстової літератури, «текст у тексті», інтертекстуальність;
- 4) структура, жанри та різновиди блогу.

Зауважимо, що всі теми супроводжуються використанням технічних засобів, особливо це стосується 1, 3 і 4 тем.

Щоб проілюструвати представлення функціонування польської «мережевої літератури» в Інтернет-просторі нами беруться твір Радослава Новакоського «Koniec świata według Emeryka» [4] та Анети Камінської «Czary i magu» [3].

Специфіка роботи студентів із даними творами полягає у тому, що для їхнього прочитання необхідне Інтернет-з'єднання, адже тексти містять гіперпосилання. Ці тексти відзначаються нелінійністю і вимагають активної діяльності студента на шляху до осягнення сутності твору, його рецепції і отримання естетичної насолоди. Під час рецепції цих творів студентові вкрай важко прослідкувати логіку викладеного матеріалу саме через вкраплення у текст активних посилань на інші частини тексту, які а) часто не зв'язані змістом із частиною із якої був здійснений перехід; б) візуалізовані. Така інтертекстуальність впливає на естетичне сприйняття студента, адже на відміну від звичайного тексту, студент змушений сприймати текстові елементи та рухомі, візуальні елементи до нього.

Ще однією особливістю даних текстів є те, що абсолютно не зрозумілою є точка переходу до наступної частини тексту. Так, студент, прорецепціювавши одну частину тексту, може не зрозуміти де продовження тексту. Така риса як «текст у тексті» ускладнює аналіз і розуміння, однак, безумовно, надає текстові унікальних обрисів. Під час вивчення вищезгаданих текстів, студенти не тільки розуміють сутність «мережевої літератури», але й специфіку її існування (гіперпосилання, візуалізація, інтертекстуальність). Вони у реальному часі мають змогу спостерігати за віртуальним способом організації даних, який дозволяє переходити від одного документа чи його фрагмента до іншого, що реалізується за допомогою певних мов розмітки та програмування.

Тексти Радослава Новаковського та Анети Каміньської є складними для аналізу, однак вони наочно демонструють особливості існування і функціонування текстів «мережевої літератури» в ХХІ столітті.

Даний курс розширює літературознавчий кругозір студентів, які до цього вивчали історію літератури від найдавніших часів до сучасності. Вважаємо, що інтеграція даного курсу в навчальний процес сприятиме якісній підготовці студентів-філологів, які повинні бути обізнаними з новітніми літературними тенденціями.

Література

1. Завадський Ю. Р. Типологія й поетика мережевої літератури і сучасне західне літературознавство: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.06 / Ю. Р. Завадський. – Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2006. – 21 с.

2. Завадський Ю. Р. До проблеми існування «мережевої літератури» в Україні: явища і терміни [Електронний ресурс] // Ю. Р. Завадський / Особистий сайт Юрія Завадського. – Режим доступу до ресурсу: http://yuryzavadsky.com/wp-content/zavadsky_merezheva_v_ukrajini.pdf
3. Kamińska A. Czary i mary / Aneta Kamińska. – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.czary-i-mary.pl/>
4. Nowakowski R. Koniec świata według Emeryka / Radosław Nowakowski. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.emeryk.wici.info/>

УДК 378.147:82.0:004

Вікторія Щербатюк, Світлана Гарна
(Донецька область)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

У статті уточнено поняття «інноваційна технологія», виділено загальні правила й принципи технологій навчання; проаналізовано деякі методи та прийоми використання інноваційних технологій у процесі вивчення літературознавчих дисциплін у вищій школі.

Ключові слова: інновація, технологія, інноваційні технології, інтерактивні методи та прийоми, інформаційно-комунікативні технології.

Summary

The article clarified the concept of «innovative technology», highlighted the general rules and principles of learning technologies; analyzes some methods and techniques of innovative technologies in the study of literary subjects in higher education.

Key words: innovation, technology, innovation technologies, interactive methods and techniques, information and communication technologies.

Не буде вогника у Вас,
Вам ніколи не запалити його в інших.
В. Сухомлинський

На сьогодні перед вищими навчальними закладами, як і перед школою, стоїть завдання оновлення навчального процесу, упровадження в практику вивчення літературознавчих предметів сучасних

інноваційних технологій. Це дає можливість прискорити засвоєння навчального матеріалу, розвивати творчі здібності здобувачів, урізноманітнити джерела інформації.

Випускник вишу повинен володіти не лише теоретичними знаннями, а й уміти використовувати їх на практиці, творчо підходити до розв'язання тих чи тих проблем, володіти комунікативними навичками, уміти компетентно вести діалог та дискусію, нестандартно мислити, приймати самостійні рішення. Тому наразі є актуальним застосування в освітньому процесі інноваційних технологій та методів навчання, які сприяють тісному партнерству викладача й здобувача вищої освіти.

Значний внесок у вирішення проблеми впровадження інноваційних технологій у процес навчання у вищих навчальних закладах зробили як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, зокрема О. Гофлер, К. Поппер, Р. Барт, В. Андреєв, Д. Андреєв А. Платонов, В. Паламарчук, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Симоненко, Т. Симоненко, Г. Сиротенко та інші. Усі вони єдині в думці щодо того, що інновації – це нові форми й методи взаємодії викладача і здобувача, що забезпечують ефективність навчання, сприяють розвитку критичного й креативного мислення, формують компетентну особистість, що прагне до самостійного пошуку.

Поняття «технологія» ввійшло в загальний обіг із науково-технічної і виробничої практики в 90-х роках минулого століття. Слово походить від двох грецьких: *tehnē* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, навчання. Отже, технологія – це практичне мистецтво, навчальна майстерність. Це форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття [3]. У словниках іншомовних слів: технологія – «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів».

За допомогою технології інтелектуальна інформація перекладається на мову практичних рішень. Тобто технологія – це способи діяльності й те, як особистість задіяна в цій технології [3].

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологі-

чних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети [2].

У науково-методичній літературі існують різні підходи до класифікації інноваційних технологій. На нашу думку, найоптимальнішим є такий поділ:

- 1) репродуктивна (традиційна) технологія навчання;
- 2) технологія особистісно-орієнтованого навчання;
- 3) технологія проблемного навчання;
- 4) ігрові технології навчання;
- 5) технологія розвитку критичного мислення;
- 6) технологія інтерактивного навчання;
- 7) інформаційні технології;
- 8) проектна технологія.

Розглянемо деякі методи та прийоми різних інноваційних технологій, що найчастіше використовуємо на заняттях з літературознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі.

Як підтверджує практика, інколи буває важко визначити межу між різними методами навчання, бо вони взаємодоповнюють один одного, об'єднуються, конкретизуються через низку прийомів, що допомагають реалізувати основну мету на заняттях.

Вибір тих чи тих методів навчання залежить від багатьох чинників, зокрема: мети заняття, змісту матеріалу, що вивчається, специфіки предмета, дидактичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, рівня підготовки здобувачів.

Упродовж вивчення курсів «Вступ до літературознавства», «Історія зарубіжної літератури», «Українські мотиви у творчості зарубіжних письменників» використовуємо ті методи навчання, що розвивають творчу активність здобувачів, самостійність мислення, пробуджують інтерес та мотивацію. Це такі інтерактивні методи та прийоми, як «Мікрофон», «Акваріум», «Коло ідей», «Мозкова атака», «Карусель», «Метод ПРЕС», «Незакінчені речення», метод групового дослідження, «Діаграма Вена», «Скажи по-своєму», «Асоціативний куш», «Мозаїка», «Біном фантазії», «“Тонкі” й “товсті” питання», «Кластер», «Ромашка Блума», «Вірю – не вірю», «Написання есе», «Кубування», «Метод фокальних об'єктів для генерації нових ідей», «Синквейн», «Буриме», «3: 2: 1», «Спіймай помилку» тощо.

Так, наприклад, у процесі вивчення теми «Мова художнього твору» одним із продуктивних методів розвитку критичного

мислення є *кластер* – педагогічна стратегія, що дозволяє здобувачам вільно роздумувати над темою, сприяє розвитку пам'яті та просторового мислення. Кластер рекомендують використовувати на стадії усвідомлення нової інформації, класичний кластер – для закріплення вивченого матеріалу. Кластер можна скласти до поняття «Лексичні виражальні засоби», «Тропи», «Синтаксичні фігури», «Фонетичні виражальні засоби», «Літературні роди та жанри». Цей метод допомагає швидко й точно перевірити засвоєний матеріал, так як вимагає від здобувачів чіткого викладу фактів й основних положень вивченого. Традиційно займає небагато часу і складається колективно.

Продуктивними методами навчання при опрацюванні теми «Віршування» є ті, що сприяють розвитку творчих здібностей здобувачів, наприклад, вправи з монофонами (коротке навчальне оповідання, усі слова якого починаються на одну й ту ж букву (звук), «вірш за метафорою» (складається з шести характеристик, розміщених у певній послідовності: колір, смак, запах, зовнішність, звук, якість переживань; кожен рядок – назва вірша), «Буриме» (дається готова рима, написати вірш у стилі В. Шекспіра, П. Тичини, В. Маяковського). Для розвитку творчої уяви корисним є прийом «Біном фантазії», коли беремо два довільних слова й порізному їх поєднуємо за допомогою прийменників, знаходимо усвідомлений сюжетний зв'язок, утворюємо вірш чи казку.

Цікавим прийомом роботи на практичних заняттях є написання віршів за алгоритмом. Найдоцільніше їх використовувати на підсумковому етапі. Відомі три алгоритми написання таких віршів: синквейн, сенкан, даймонд. Їх складання сприяє розвитку образної думки, учить узагальнювати інформацію, давати їй самостійну оцінку.

Для активізації асоціативного мислення доречними є такі завдання: «назвіть асоціацію зі словом..., складіть асоціативний ряд (від 7 до 9 слів) зі словом..., підберіть епітети до слова..., утворіть порівняння до слова...» тощо.

На заняттях з історії зарубіжної літератури практикуємо таку творчу роботу, як написання твору-перевтілення (твору-метаморфози). Так, на підсумковому етапі вивчення повісті-притчі американського письменника Річарда Баха «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон» здобувачам було запропоновано перевтілитись у

чайку й описати свої відчуття, мрії, сподівання, прагнення. Для посилення емоційного настрою було використано відеоматеріал «Море і чайки» (<https://www.youtube.com/watch?v=D5anNTxjwS0>). Як зразок, пропонуємо роботу *Салахутдінової Каміли – здобувачки вищої освіти філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету*.

Я – чайка

(вір-перевтілення)

Я – чайка! Чайка без імені. Ви розумієте, як це бути без імені? Зараз ви почнете співчувати мені. Та просто не розумієте цього. Я – чайка без імені. Я можу бачити підніжжя Вавелю, літати над вами. Я подобаюсь вам? Я не подобаюсь вам?.. Ви можете годувати мене, фотографувати... Але якщо я цього хочу.

Я – чайка без імені. Ви вже не бачите мене, а я вас бачу. Я не квітка чи рослина. Я – чайка. Ви не зівете мене, не спіймаєте. Ви для мене теж без імені. Без обличчя. Ви не можете бачити те, що бачу я. Я бачу висоту, небесне безмежжя. Уночі я бачу, як заспокоюється Вісла, на її прохолодних хвилях медитують лебеді. Усю ніч, навіть у Вельканоц Вавельський Смок відриває вогонь. Він брудний, хоч і має ім'я. Уночі люди кудись поспішають, чогось метушаться. Але байдуже. Усе байдуже. Я відчуваю прохолодне повітря. У мене є нагорода – я можу міркувати, а може, і ні. Ви так не можете. Мені байдуже. Я можу змінювати свій вибір. Я можу літати. Я можу... Я – чайка. А ви хто? Ви? Я без імені. Мені байдуже...

На етапі узагальнення матеріалу за повістю Е. Хемінгуея «Старий і море» пропонуємо здобувачам написання сенканів за темами «Старий», «Море», «Риба», «Самотність». Ось деякі з них:

Старий

Досвідчений, самотній

Рибалить, борється, перемагає

Людину можна знищити, але не можна перемогти

ЛЮДИНА

Море

Безмежне, мінливе

Годує, дає, відбирає

*Рибалка подумки називав море в жіночому роді
la mar*

Щоб навчити здобувачів виробляти й формувати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших, використовуємо «Метод ПРЕС». Так, у процесі вивчення роману Пауло Коельо «Алхімік» пропонуємо такі завдання:

Чи погоджується Ви з думкою Пауло Коельо, що:

«Життя щедре до тих, хто слідує Своїй Долі»;

«Є тільки один шлях осягнення – діяти»;

«Не треба боятися невідомого, бо кожен здатний знайти те, чого хоче, отримати те, чого потребує»;

«Ми приймаємо певну істину лише після того, як спочатку всією душею її відкинемо»;

«Кожна людина на землі, чим би вона не займалася, грає головну роль в історії світу».

Перед виступом нагадуємо алгоритм вислову думок:

Позиція – «Я вважаю, що...» (висловлення думки, пояснення точки зору).

Обґрунтування: «...тому, що...» (наводиться причина появи цієї думки, докази на підтримку пропозиції).

Приклад: навести факти, дані, будь-яку інформацію, що аргументують, доводять, підсилюють позицію, демонструють правоту («Наприклад, ...»).

Висновки: «Отже, я вважаю, що...» (висновок з того, про що йшлося).

Щоб зробити практичні заняття зі спецкурсу «Українські мотиви у творчості зарубіжних письменників» максимально цікавими та ефективними використовуємо такі інтерактивні методи та прийоми, як «Інформаційне гронування», «Асоціативний куш», «Круглий стіл», створення ментальної карти героя (наприклад, за твором С. Гоцинського «Канівський замок»), кластерів (наприклад, кластер «Чехов і Донецький край»). Активізує розумову діяльність здобувачів «Порівняльна діаграма» (наприклад, під час роботи над образом Святих гір у творах І. Буніна «Святі гори (На Дінці)», А. Чехова «Перекоти-поле» та Ф. Тютчева «Святі гори», С. Сергеева-Ценського «Сад») тощо.

Для активізації пізнавального інтересу здобувачів до літературного краєзнавства реалізуємо такий прийом навчання, як «літературна картографія», тобто виготовлення карт, які «відтворюють літературну географію краю. Вони дають наочне уявлення про багатство зв'язків письменників з краєм і можуть бути засобом унаочнення в процесі вивчення літератури» [4, с. 77-78]. На практичному занятті пропонуємо створити карту «Зарубіжні письменники і Донбас» із зазначенням усіх міст і сіл, які відвідали, у яких народилися чи проживали митці, а на полях подати портрети письменників і короткі пояснення зв'язку кожного з них із Донецьким краєм.

Велику роль під час засвоєння літературознавчих дисциплін відіграють інформаційно-комунікативні технології, що «оживлюють» навчальний процес, підвищують пізнавальний інтерес до предмета, розвивають навички самостійної пошукової та дослідницької діяльності здобувачів, забезпечують сучасний рівень наочності та науковості.

У своїй практичній діяльності найчастіше використовуємо презентації, створені за допомогою програми Power Point, зокрема такі їх види:

- презентації для лекційного викладу матеріалу;
- презентації для повторювально-загальнонавчальних занять;
- презентації для оцінювання знань здобувачів.

Так, у курсі «Вступ до літературознавства» застосовуємо такі тематичні презентації: «Літературні епохи: від античності до сьогодення», «Стили й напрями в українській літературі», «Основні етапи розвитку світового літературного процесу», «Основи віршування» тощо; у спецкурсі «Зарубіжні письменники й Україна» та курсі «Історія зарубіжної літератури» – презентаційні матеріали, що дають можливість здобувачам відчувати атмосферу епохи, про яку йдеться на занятті, доторкнутися до художнього світу і особистості письменника, відчувати на собі погляди людей із полотна видатних художників чи милуватися природою, архітектурою, гортати чернетки письменницьких рукописів, порівнювати атмосферу в романі і в кінофільмі, емоційно сприймати художні образи. На практичних заняття з курсу «Методика навчання зарубіжної літератури» здобувачі самостійно працюють над презентаціями до власних конспектів уроків.

УДК 37.018.43:82(1-87)

Світлана Гарна, Вікторія Щербатюк
(Донецька область)

**КЕЙСИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ МАРШРУТІВ ЯК
СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті розглянуто основні питання дистанційного навчання як нової організації навчального процесу; зазначено актуальність такого навчання для учнів Донеччини; указано, що одним із пріоритетних методів інтерактивного навчання для дистанції є кейс-технологія чи метод ситуаційних вправ. Окреслено три види кейсів індивідуальних освітніх маршрутів із зарубіжної літератури, наведено приклади вступних звернень та планів дій для учнів залежно від конкретного виду.

Ключові слова: дистанційне навчання, кейс-технологія, кейси індивідуальних освітніх маршрутів.

Summary

The main issues of distance learning as a new organization of educational process; the relevance of this learning for students of the Donetsk region was considered in the article; indicated that one of the priority methods of interactive training for distance is a case technology or situational exercises method. Three types of case studies of individual educational routes for foreign literatures was identified, examples of admission appeals and plans of action for students, depending on the specific species was given.

Key words: distance education, case technology, case studies of individual educational routes.

Однією із суттєвих ознак модернізації сучасної школи є впровадження елементів дистанційного навчання, що суттєво розширює інформаційні рамки навчального змісту окремого предмета й програмової теми, підвищує якість освітніх послуг.

Згідно з відповідним Положенням дистанційне навчання визначається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається

Ефективним є застосування (а також продукування) постерів, буктрейлерів, реклам, завдань-квестів, навчальних відеофільмів тощо. Вони допомагають досягти більшого ефекту у сприйнятті та розумінні художнього твору.

Отже, використання інноваційних технологій на лекційних та практичних заняттях із літературознавчих дисциплін сприяє не лише ефективному засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення, пізнавальних навичок та творчого потенціалу здобувачів, формуванню вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Заняття із залученням інновацій створюють умови для розвитку теоретичних, дослідницьких, пошукових та креативних здібностей.

Література

1. Добрянська Н. М. Використання інноваційних технологій навчання в практиці роботи вчителя фізики / Н. М. Добрянська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://physic.com.ua/method/144-vikoristannya-innovatsiyniyi-tehnology.html>.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6).
3. Настільна книга педагога: посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: Андреева В. М., Григораш В. В. – Х.: Основа: Тріада+, 2009. – 352 с.
4. Пасічник Є. А. Літературне краєзнавство в школі / Є. А. Пасічник. – К.: Рад. школа, 1965. – 132 с.

в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [2]. Про нагальність упровадження дистанційного формату як альтернативного на завершальних щаблях повної базової середньої освіти йдеться в Проекті Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [1], яка на разі з ініціативи МОНУ перебуває в стадії громадського обговорення. Передбачається створення національної *е-платформи електронних курсів та підручників*, на якій і розміщуватимуться розроблені фахівцями *е-підручники* й курси дистанційного навчання за програмами предметів старшої школи.

Мета такого навчання – надання освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми чи освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу в навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників.

Дистанційне навчання – це нова організація навчального процесу, що базується на принципах самостійного навчання учня. Середовище навчання характеризується тим, що учні часто зовсім віддалені від учителя в просторі чи часі, водночас вони мають можливість у будь-яку хвилину підтримувати діалог, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, які забезпечують сучасні інформаційні технології.

Дистанційне навчання має переваги, бо надає доступ до освітніх курсів усім, хто обрав такий вид навчання, збільшує можливість традиційної очної освіти завдяки формуванню освітнього інформаційного середовища, у якому учень самостійно під керівництвом учителя може вивчати необхідний матеріал, розширює можливість доступу до навчальних ресурсів, має велике соціальне значення, так як дає можливість задовольнити в повному обсязі освітні потреби населення.

Сьогодні гостро постало питання доступу учнів Донеччини та тимчасово окупованих територій до системи загальної середньої освіти. Актуальності набуває організація навчання з використанням інноваційно-комунікаційних технологій, що дають можливість вільного доступу до освітніх послуг з виконанням обов'язкової

міністерської програми та подальшим отриманням документів про освіту встановленого державного зразка.

Реалізацію окреслених завдань забезпечує дистанційна форма навчання, що надає доступ до освітніх послуг з будь-якого місце розташування учням і вчителям, дозволяє гнучко організувати навчальний процес, підвищує якість та доступність освіти.

Для забезпечення інтенсивної взаємодії учителя й учня в процесі дистанційного навчання використовуємо такі інформаційні ресурси: інтерактивні комп'ютерні програми, Інтернет, бази даних та знань, електронні бібліотеки поряд з традиційними підручниками й методичними посібниками. Вони створюють унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Проведення круглих столів, комп'ютерних відео- та текстових конференцій, можливість частих, навіть щоденних, консультацій з учителем за допомогою комп'ютерних комунікацій роблять взаємодію учнів з викладачами інтенсивнішою, ніж при традиційній стаціонарній формі навчання.

Дистанційне навчання при необхідності може включати відвідування учнями школи дистанційного навчання, а також поєднуватись з традиційними формами навчання.

Динамічне, сучасне дистанційне навчання інтегрує всі відомі методи навчання й надає їм якісно новий рівень.

З метою розробки контенту для дистанційного навчання учнів в області працює *творча група вчителів зарубіжної літератури* з теми: «*Технології розробки медіаконтенту вчителем-словесником (створення навчально-методичного комплексу інтерактивних плакатів із зарубіжної літератури та інтегрованого курсу «Література»*)».

Зазначимо, що творча група вчителів зарубіжної літератури Донецької області цього року стала учасником всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Філологічний Олімп», у якому працює над реалізацією проблеми «*Технології розробки медіаконтенту вчителем-словесником (створення електронного навчально-методичного комплексу для самоосвітньої діяльності учнів із зарубіжної літератури з елементами дистанційного навчання)*».

На нашу думку, одним із пріоритетних методів інтерактивного навчання для дистанції є *кейс-технологія чи метод ситуаційних вправ*. За цією технологією для учнів формуються пакети (кейси) з

окремих тем (текстові, аудіовізуальні та мультимедійні матеріали) та завантажуються для самостійного вивчення учням з організацією регулярних консультацій. Якщо учень за будь-яких причин не засвоїв матеріал запропонованої теми чи хоче розглянути додаткові теми, він звертається до цих кейсів. Проте при використанні цієї форми дистанційного навчання необхідні висока мотивація й розвинуті пізнавальні здібності. Лише в цьому випадку учні зможуть займатися в інтерактивному режимі, який надає їм можливість на власний розсуд дозувати взаємодію з навчальним матеріалом і вчителем, ставити йому запитання при необхідності. Перевагою такої форми навчання є можливість урахування індивідуальних темпів навчання кожного з учнів, насичений і швидкий зворотній зв'язок з учителем і однокласниками.

Потужним мотиватором до дії, як нам здається, є вступне звернення до учня.

Наприклад, кейс «Розбійник долею він був і лицар у душі!» за фольклорною баладою «Як Робін Гуд став розбійником» може розпочинатися так:

Юний друже!

Споконвіків усі скривджені, ображені, просто бідні люди мріють про відважного месника, який захистить, допоможе в скруті, поділиться останнім, розбереться з кривдниками. Можливо, тому з такою любов'ю оспіваний у фольклорних баладах славний лицар Робін Гуд. Він карав багатих і захищав знедолених. Саме за великодушність Робіна Гуда любив простий народ. Згодом йому був поставлений пам'ятник у Ноттінгемі.

Пропоную здійснити захоплюючу подорож до Англії та дізнатися про причини такої популярності славного та шляхетного Робіна Гуда.

Залежно від теми програмового матеріалу пропонуємо **три види кейсів індивідуальних освітніх маршрутів із зарубіжної літератури:**

– завдання, що розкривають характер певної епохи чи літературного напрямку;

– завдання, що дають можливість опанувати життя та творчість письменника;

– завдання, що спрямовані на засвоєння конкретного програмового твору.

Наведемо приклади.

Опрацювати матеріал про добу Просвітництва дев'ятикласникам допоможе кейс **«Май мужність користуватися власним розумом!»**

Любий друже!

Сьогодні ти розглянеш одну із сторінок в історії західноєвропейських культур – добу Просвітництва. Філософи й письменники, яких називали просвітителями, були переконані, що саме розум, ідеї, знання правлять світом. Вони засуджували деспотизм і несправедливість. Віра в інтелект людини, у її здатність перебувати світ на розумних засадах спонукала просвітелів до поширення науково-природничих знань. У XVIII столітті вони мріяли про майбутнє царство розуму та справедливості. У XXI столітті люди теж хочуть жити в суспільстві, де всі будуть поважати один одного, оцінювати інших не за статками й чинами, а виключно за вчинками і справами.

Опанувавши матеріал про добу Просвітництва, ти зрозумієш її особливість і неповторність, а також значення для подальшого розвитку людства. Уважно прочитавши деякі твори того часу, зможеш переконатися в тому, що вони не втрачають актуальності й у наш час. Бажаю тобі успіху!

План твоїх дій

1. Відкрий Додаток 1 та опрацюй матеріал про добу Просвітництва.

2. Перейди за посиланнями й переглянь відеоматеріали, що допоможуть тобі краще зрозуміти особливості доби просвітелів:

<http://svitppt.com.ua/zarubizhna-literatura/doba-prosvitnictva0.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=tNPz5d970Wo>

3. Звернися до додатку 2, заповни анкету і паспорт доби Просвітництва. Перевір себе.

4. Виконай контрольну роботу з теми «Доба Просвітництва» (додаток 3).

Вивчити життєвий та творчий шлях Франческо Петрарки школярі зможуть за допомогою кейсу **«Співати по-новому я про Любов прагну...»**

Юний відкривачу нового!

Твоя допитливість і прагнення до розкриття таємниць Всесвіту наближають тебе до титанів епохи, з іменами яких зазвичай асоціюють Відродження: Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Тиціана, Мікеланджело, Рабле, Сервантеса, Шекспіра, Боккаччо. Напевне, для тебе цікавим буде дізнатись про те, що своїм культурним відродженням Європа в першу чергу зобов'язана великому італійцеві Франческо Петрарці, гуманістові, що наважився в мороці середньовіччя запалити полум'я не так божественного, як земного почуття кохання. Простежуючи життєвий шлях поета, подорожуючи снами Петрарки, ти зможеш долучитися до болісних роздумів та вагань, з яких народжувалася переконаність митця в тому, що «любов і дружба – золото, яке коштовніше від багатства і влади».

Пропоную наступний маршрут подорожі світом Петрарки:

1. Ознайомся з біографією поета (Додаток 1).
2. Склади асоціативний портрет Франческо Петрарки (Додаток 2).
3. Переглянь документальний ролик про Франческо Петрарку за посиланням
<https://www.youtube.com/watch?v=AjdfvXmC65M>
4. Відвідай віртуальний музей Петрарки за посиланням
<http://xvlady.ru/pro-vse/2490-muzej-franchesko-petrarka.html>
5. Склади план повідомлення на тему «Сім цікавих фактів про Петрарку».
6. Переглянь стрічку сновидінь поета. Заповни порівняльну таблицю (Додаток 3).
7. Перевір свої знання, напиши літературний диктант (Додаток 4).

Кейс із вивчення програмового твору може бути таким.

Юний друже!

Франц Кафка – австрійський письменник, один із фундаторів модерністської прози. Завдяки самобутній образності, оригінальній манері письма, глибині осмислення стрижневих проблем духовного життя творчість Ф. Кафки справила величезний вплив на літературу та культура ХХ ст. Увесь світ Ф. Кафки відображений у таких рядках: «Ти не маєш потреби виходити з дому. Залишайся за своїм столом і слухай. Ба навіть не слухай, лише

чекай. Ба навіть не чекай, просто мовчи і будь самотнім. Усесвіт сам напрошуватиметься на викриття, він не може інакше, він у судах зиватиметься перед тобою». У своїх творах письменник майстерно розглядав трагедію існування людини у світі відчуження всіх від усього, закликав почути голос, чи навіть шепіт відчаю та надії, учив серце бути чутливим до болю іншої людини, бо лише тоді можна буде сказати, що ми живемо, а не існуємо.

Уважно вивчи матеріали про життя та творчість Ф. Кафки, прочитай оповідання «Перевтілення» і тоді ти зможеш відповісти на питання, які продовжують хвилювати не одне покоління людей. Бажаю тобі успіху!

План твоїх дій:

1. Прочитай текст оповідання «Перевтілення».
2. Переглянь презентацію за оповіданням «Перевтілення».
3. Уважно розглянь ілюстрації до твору та поясни провідну думку новели, відбиту в них. Відповідь аргументуй цитатами з тексту.
4. Змодельуй ситуацію, яка виникла в сім'ї Грегора Замзи, використовуючи геометричні символи, фігури. Прокоментуй.
5. Досліди символіку твору.
6. Світ Кафки – який він? Переглянь запропонований матеріал і виконай завдання.
7. Проведи порівняльний аналіз оповідання Ф. Кафки та картини Е. Мунка «Крик».
8. Перевір себе за новелою «Перевтілення».
9. Виконай контрольну роботу.

Отже, ефективність дистанційного навчання за допомогою сервісів кейсів індивідуальних освітніх маршрутів із зарубіжної літератури очевидна. Учневі надається можливість самостійно засвоїти теоретичний матеріал та перевірити теорію на практиці, активізувати свої здібності, творчо мислити. З іншого боку, виконання ситуативних завдань розвиває в учнів самодисципліну, самостійність та усвідомленість, уміння розподіляти свій час. Послідовне виконання навчальних завдань, а також постійний супровід учителя-координатора забезпечує планомірне засвоєння знань. Тому створення досконалих індивідуальних завдань для кейсів та їхнє практичне застосування в навчальному процесі – реальний шлях інтенсифікації середньої освіти та підвищення її якості.

Література

1. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс] <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>. – Заголовок з екрану. – Дата звернення: 15.09.2016.
2. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>. – Заголовок з екрану. – Дата звернення: 15.09.2016.

УДК 82. 02

Алла Казмирчук
(Львів)

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано окремі аспекти впровадження елементів компаративного аналізу у шкільному курсі зарубіжної літератури, запропоновано можливі форми такого аналізу, показано доцільність використання компаративного підходу для формування полікультурної компетентності учнів школи.

Ключові слова: зарубіжна література, полікультурність, компаративний підхід, міжлітературні та міжмистецькі зв'язки, компаративна компетентність, оптимізація навчального процесу

Summary

The author has analysed some aspects of introducing of the elements of comparative study of the World Literature at school; has offered the possible forms of such analysis and shown appropriateness of comparative analysis as means of forming multicultural competence of students.

Key words: World Literature, multicultural comparative approach, interliterary and inter-art relationships, comparative competence, optimizing the learning process.

Сьогодні «методологічною основою визначення змісту шкільної освіти є загальнолюдські і національні цінності. Зміст визначається на засадах... ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами...» [5]. Література є найголовнішим засобом залучення особистості до джерел національної духовності, до

культурних вершин народів світу. Ключовим моментом у змісті літературного компонента освіти є «створення на основі засвоєних літературних знань оптимальних умов для всебічного розвитку і реалізації особистості; формування національних і загальнолюдських цінностей; залучення учнів до найкращих здобутків духовної культури» [2].

На уроках зарубіжної літератури учні пізнають культуру, побут, традиції інших народів, знайомляться із загальнолюдськими цінностями, що сприяє вихованню дітей у контексті «діалогу культур». Як зазначає А. Богосвятська, «специфіка предмета «Світова література» полягає у тому, що, засвоюючи систему світових цінностей, юний читач мимоволі стає «планетарною людиною», адже жити в культурі автоматично означає бути космополітом, себто почуватися «у себе вдома» в усій світовій культурі одночасно. Учень підіймається сходишками світової культури, оволодіває знаками, кодами, символами різних видів мистецтва та навчається дивитися на світ очима людини усіх часів і національностей...» [1, 6].

Компаративний підхід у вивченні зарубіжної літератури дає можливість вийти за межі локального прочитання твору, встановити взаємозв'язки поміж різними текстами, національними літературами, творами мистецтва, оригіналами й перекладами, а головне – краще усвідомити власну ідентичність, місце рідної культури в діалозі культур, зберегти національні духовні цінності.

Основна мета використання елементів компаративістики в шкільній практиці – формування уявлення учнів про світову літературу як систему національних літератур, про міжлітературні та міжмистецькі зв'язки як могутній чинник духовного поступу людства, виховання національно свідомої особистості з планетарним мисленням.

Як застосовуються елементи нового компаративного підходу на уроках? Важливо, щоб формування компаративної компетентності відбувалося поступово, але постійно, систематично. Компаративну компетентність формуємо в учнів, опановуючи різні форми порівняльного аналізу літературних явищ:

- порівняння оригінального твору, його перекладу або кількох перекладів;
- розгляд творчих зв'язків між письменниками різних літератур;

- аналіз творів одного напрямку, а також різних національних літератур;

- вивчення різнонаціональних творів, близьких за темою, ідеєю, сюжетом, проблематикою, образами, використанням художніх засобів тощо.

Уроки з елементами компаративного аналізу оптимізують навчальний процес, роблять його дослідницьким, творчим. Діти на таких уроках опиняються в ситуації пошуку, дослідження через порівняння окремих літературних фактів і явищ; це активізує їх пізнавальний інтерес.

В уроки компаративного аналізу органічно вписуються різноманітні форми роботи: індивідуальні, пошукові завдання; «вслухування» в оригінальний текст твору; коментоване читання типологічно близьких текстів; виконання проблемних пізнавальних завдань; евристичні бесіди, діалоги. Використовуються порівняльні таблиці, діаграми, схеми, з допомогою яких систематизується, аналізується інформація. Особливо цікаво й результативно проходять уроки з груповою формою організації роботи

Проведення уроку компаративного аналізу потребує дотримання умов, виокремлених у праці О. М. Куцевол: достатній рівень усвідомлення теми та ідеї твору, який вивчається; актуалізація необхідних для порівняння знань і опора на вміння та навички, набуті учнями на уроках світової та української літератур; встановлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим; активне залучення таких прийомів мислення учнів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; орієнтація школярів на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань; урахування вікових можливостей учнів, а також індивідуальних особливостей їхнього читачького сприйняття; оптимальний добір методів, прийомів, видів та форм роботи; систематичне порівняння художніх явищ різнонаціональних літератур, а не епізодичне звернення до зіставлення деяких творів [6, с. 3]. Вводимо елементи компаративного аналізу творів з 5 класу. Учні знайомляться близько з поняттями «оригінал», «перекладна література». Тому передусім зосереджуємо увагу на порівнянні оригіналу й перекладу або оригіналу й кількох варіантів перекладу. По силах учням 5-ого класу починати опановувати таку форму компаративістики, як порівняння різнонаціональних, різножанрових творів, близьких за темою, ідеєю, сюжетом, проблемати-

кою, образами. Наприклад, при вивченні поезії Й. Гете «Нічна пісня подорожнього» цікавою і важливою є, насамперед, робота з порівняння кількох перекладів гетевського вірша. Порівнюємо переклади О. Ніколенко, Л. Череватенка, Г. Кочура, М. Бажана. Можна здійснити компаративний аналіз вірша Й. Гете з віршем українського поета Б. І. Антонича «Пізня година», застосувавши таку форму організації роботи на уроці, як групова.

Завдання для компаративного аналізу вірша Й. Гете «Нічна пісня подорожнього» та вірша Б. І. Антонича «Пізня година».

1. Прочитайте вірш українського поета Б. І. Антонича «Пізня година».

2. Поміркуйте та обговоріть у групі, який мотив є спільним у вірші Й. Гете «Нічна пісня подорожнього» та вірші Б. І. Антонича «Пізня година».

3. Які художні засоби (порівняння, метафори, епітети) допомагають кожному з поетів створити картину нічного відпочинку природи й людини? Наведіть приклади.

4. Який вірш просякнутий тривогою? Чому ви так вважаєте?

5. Відповіді на запитання № 2-4 запишіть у зошит.

Аналізуючи образ головної героїні повісті Е. Портер «Поліанна», що вивчається у 5-ому класі, звертаємося до вірша В. Симоненка «Як хороше радіти без причини...». Обираємо групову форму роботи.

Завдання для компаративного аналізу повісті Е. Портер «Поліанна» та вірша В. Симоненка «Як хороше радіти без причини...»

1. Уважно прочитайте вірш В. Симоненка «Як хороше радіти без причини...»

2. Поміркуйте, що зближує ліричного героя вірша В. Симоненка та героїню повісті Е. Портер «Поліанна».

3. Як поет показує красу навколишнього світу? Знайдіть відповідні рядки.

4. Якими художніми засобами В. Симоненко передає захоплення життям і радість? Наведіть приклади.

5. Спробуйте зробити припущення, чи доводилося В. Симоненку читати повість Е. Портер «Поліанна». Чому ви так вважаєте?

6. Відповіді на запитання № 2-5 запишіть у зошит.

Можна створити на уроці проблемну ситуацію, запропонувати дискусію: «Яка позиція вам ближча: *вміти радіти без причини, чи в усьому знаходити привід для радості?*»

У 6-ому класу вивчаємо поему Г. Лонгфелло «Пісня про Гайявату». У підручниках вона подається у перекладі О. Олеся.

Завдання для опрацювання у групі

1. Прочитайте наведені уривки поем.
2. Порівняйте час створення О. Олесем перекладу поеми Г. Лонгфелло та поеми «Княжа Україна».
3. Який спільний мотив знаходимо в обох уривках?
4. Чи можна припустити, що саме твір Г. Лонгфелло спонукав поета й перекладача О. Олеся до роздумів про долю власної батьківщини? Відповідь аргументуйте.

Матеріал для вчителя. Український поет і перекладач О. Олесь завершив роботу над своїм перекладом «Пісні про Гайявату» у 1912 році. Пізніше, перебуваючи в еміграції, О. Олесь написав поему «Княжа Україна» (1920), один з розділів якої, «Ярослав Мудрий», присвячено діяльності великого київського князя. Учні вивчали окремі розділи цієї поеми, в тому числі «Ярослав Мудрий», на уроках української літератури в 5 класі. Пригадавши вивчене і порівнявши розділ «Люлька згоди» з поеми «Пісня про Гайявату» та «Заповіт Ярослава», шестикласники обов'язково знайдуть спільний мотив – ідею важливості єднання, життя у мирі й згоді!

Вивчаючи у 7 класі баладу А. Міцкевича «Світязь», здійснюємо порівняльний аналіз з віршем Л. Костенко «Я хочу на озеро «Світязь». Звернення поетеси Л. Костенко до історичної теми допоможе семикласникам усвідомити тісний зв'язок між важливими подіями української історії.

Запитання для евристичної бесіди

Що вам відомо про Батурин та Альту? З якими подіями української історії пов'язані ці географічні назви? Пригадайте легенду, на яку спирався

А. Міцкевич, пишучи баладу «Світязь»? Чому згадка про озеро Світязь викликає в ліричній героїні вірша Л. Костенко спогад про Батурин і Альту? Яка тема об'єднує баладу А. Міцкевича «Світязь» і вірш Л. Костенко «Я хочу на озеро Світязь»?

Матеріал для вчителя. Лірична героїня вірша Л. Костенко «Я хочу на озеро Світязь...» – це людина, що наділена загостреною здатністю відчувати національну історію. Їй хочеться відвідати озеро Світязь не тільки як чудесний куточок рідної природи, а ще і

як місцевість, де можна відчутти дух української прадавнини. Поетеса фіксує все те, що зв'язане з історією народу: найменша почута чи побачена історична деталь викликає у неї відповідні асоціації. Батурин – гетьманська столиця, населення якої було жорстоко винищене Меншиковим у жовтні 1708 року. Таким чином Петро I карав жителів міста за підтримку гетьмана Мазепи, що прагнув вивести Україну з-під московської неволі. Альта – невелика річка, на берегах якої у 1630 році повстали козаки під проводом Тараса Трясила завдали нищівної поразки польсько-шляхетському війську.

Творча спадщина українського поета Миколи Зерова дає учителю зарубіжної літератури неоціненний матеріал для здійснення компаративного аналізу. Опрацьовуючи в 11 класі тему «Роман М. Булгакова «Майстер і Маргарита»», звертаємося до творчості українського поета-неокласика М. Зерова, з якою учні познайомилися у шкільному курсі української літератури.

Матеріал для вчителя. Сонети «Так як нам жить хвилиною легкою...» (1931р.) і «Гуллівер» (1934 р.) увиразнюють розуміння учнями долі Майстра як цілком закономірної для тоталітарної держави: доля самого М. Зерова є прикладом трагічного життя «майстра» – талановитої особистості – серед «ліліпутів», які виявляються страшнішими за велетнів. Він жив під постійною загрозою арешту, в атмосфері погроз і цькування. З початку 30-их років, фактично, йому було заборонено займатися творчою діяльністю. За сфабрикованою справою поет був засуджений на десятирічне ув'язнення, а у 1937 р. «справа Зерова та ін.» була переглянута особливою трійкою УНКВС, і він разом з багатьма іншими представниками української культури був розстріляний 3 листопада 1937 року.

Запитання для евристичної бесіди:

Як вірші М. Зерова допомагають зрозуміти епоху, в яку жили і творили митці М. Булгаков, М. Зеров? Якими художніми образами поет змальовує сучасну йому епоху? Визначте роль метафор:

І піду впав усюди сірий шар.

І все значиться смутком і нудьгою?»

Розгляд проблемного запитання: Поміркуйте, чому вірш М. Зерова «Так як нам жить хвилиною легкою...» не був надрукований навіть за часів хрущовської відлиги?»

Сонет М. Зерова «Як нам жить хвилиною легкою...» також перегукується за ідейним змістом з сонетом № 66 В. Шекспіра «Втомившись, вже смерті я благаю...». До вірша М. Зерова «Гуллівер» буде доцільним звернутися при вивченні роману Дж. Свіфта «Мандри Гуллівера» у 8 класі. У центрі компаративного аналізу: образи Гуллівера та ліліпутів у творах Дж. Свіфта і М. Зерова.

Матеріал для вчителя. Сонет «Гуллівер» написаний М. Зеровим у липні 1934 р., найдраматичнішого року в його житті. Розпочалося планомірне цькування українського поета. Професора Зерова було звільнено з університету. Останній удар долі – смерть десятилітнього сина. Так збіглися в часі для Зерова трагедія суспільства й особиста. Героя його поезії Гуллівера лякають не «великі» вороги, явні, а ті, що «лагідно і так зухвало» плетуть інтриги. Український автор зображує соціальне явище 30-их років ХХ століття: «Не так-бо люті тигри і леви, Як дріб'язкові, мстиві ліліпути». Повторення в історії подібних явищ знову переконує нас у невмирущості сатиричного роману Дж. Свіфта «Мандри Гуллівера» і допомагає восьмикласникам побачити саме сатиричну спрямованість твору.

Завдання для опрацювання у групі

1. Прочитайте вірш М. Зерова «Гуллівер». Пригадайте історичні події 30-их років ХХ ст., пов'язані зі сталінськими репресіями та знищенням інтелігенції, в тому числі української.

2. Поміркуйте, чому саме про свіфтівських ліліпутів згадує М. Зеров у вірші, написаному у 1934 році.

3. Пригадайте вчинки ліліпутів по відношенню до Гуллівера. Доведіть, що ліліпути можуть бути дуже небезпечними.

4. У чому виявилася підступність, дріб'язковість, невдячність ліліпутів щодо Гуллівера?

5. Які риси ліліпутів роблять їх «страшнішими за тигрів і левів»?

У 8-ому класі вивчаємо поеми Гомера «Іліада» й «Одіссея». Важливість ідеї поеми «Одіссея», зокрема патріотизму, відданості батьківщині, увиразняться завдяки віршу М. Зерова «Лотофаги» («Одіссея, X, 80-134). Для українського поета античні міфологічні герої були лінзою, крізь яку він відстежував сучасність. Після стислого переказу епізоду поеми читаємо вірш М. Зерова «Лотофаги».

Розгляд проблемного запитання: Чи можна вважати вірш М. Зерова «Лотофаги» актуальним? Працюючи над запитанням, застосуємо прийоми «Займи позицію», метод «Прес».

Проаналізувавши вірш М. Зерова, порівнявши його ідейний зміст з ідеєю «Одіссеї», ми наблизимо восьмикласників до розуміння цінної думки: пам'ять про батьківщину, нашу історичну пам'ять може в нас забрати чиясь солодка «готовизна» – «пожива солодка і незнана», «новітні лотофаги», і потрібен хтось «мудрий», як от Одісей, щоб «...силоміць нас повернув отчизні – в науку іншим людям і вікам».

Однією з складних для одинадятикласників лишається тема «Постмодернізм». На вступному уроці потрібно на доступних розумінню учнів прикладах показати принципи постмодерністської літератури. Цікавим для учнів стане компаративний аналіз вірша О. Пушкіна «Я вас кохав...» і вірша Й. Бродського «Я вас кохав». Постмодерністський пастиш Й. Бродського яскраво демонструє, як саме для вираження жорсткого і безжального погляду на людину, світ, кохання трансформується текст пушкінського шедевр «Я вас кохав...». Учні зрозуміють такі риси постмодернізму, як іронічність, пародійність, стильова еkleктичність, демократичність тощо.

Досвід застосування компаративного підходу в процесі вивчення літератури переконливо свідчить, що компаративний аналіз творів українського та світового письменства допомагає учням усвідомити цілісність світового літературного процесу і своєрідність нашої літератури й культури в ньому. А це сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного учня, формуванню навичок аналітичного мислення, розвитку полікультурної, мисленнево-мовленнєвої компетентності. Систематичне використання компаративного аналізу на уроках літератури забезпечує стабільний розвиток полікультурної компетентності учнів, підвищує рівень мотивації учнів до вивчення предмета, сприяє розвитку цілісного сприйняття дійсності.

Література

1. Богосвятська А. І. Світова література в епоху змін: ключові тенденції методики викладання / А. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2014. – №1. – С. 4-9.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Мови і літератури» (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392) // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – №4-5. – С. 3-563.

3. Зеров М. Твори: В 2 т. / М. Зеров. – К.: Дніпро, 1990. – Т.1.: Поезії. Переклади / Упорядн. Г. П. Кочур, Д. В. Павличко. – К.: Дніпро, 1990. – 843 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) // Бібік Н. М., Вашенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочова С. Є. – К.: Видавництво «К.І.С.», 2004.
5. Концепція літературної освіти в 11-річній загальн. школі (наказ МОН №58 від 26.01.2011 р.) // Директор школи (Шкільний світ). – 2011. – №27-28.
6. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу / О. М. Куцевол. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 10. – С. 2-4.
7. Навчально-методичний комплект для вчителя. Світова література 5 клас / Укладач Ковальова Л. Л.– Львів: ЛОППО, 2013. – 86 с.
8. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / За заг. ред. Д. С. Наливайка. – К.: ВД «КМ Академія», 2009. – 487 с.
9. Фурсова Л. О. Інтегровані уроки мови й літератури: проблемний підхід / Л. О. Фурсова. – Тернопіль: Мандрівець, 2004. – 80 с.

УДК 373.3/5.016:82(1-87)

Віталіна Козієва
(Донецька область)

РОЗВИТОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ НА ОСНОВІ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ НОВЕЛИ Р. АКУТАГАВИ «ПАВУТИНКА»)

У статті обґрунтовано необхідність знаково-символічної діяльності в процесі вивчення зарубіжної літератури. Автор розглядає переосмислення та інтерпретацію художнього твору як шлях до розвитку духовно-моральних якостей учнів.

Ключові слова: духовність, знаково-символічні системи, знакове значення, інтерпретація, художня деталь, символ.

Summary

The necessity of symbolic activities in the process of studying foreign literature is reasonably in the article. The author considers the rethinking and interpretation of the artwork as a way to develop spiritual and moral qualities of students.

Key words: spirituality, symbolic systems and symbolic value, interpretation, artistic detail, symbol.

Учитель, який лише передає дитині знання, – це ремісник; той, хто виховує характер, – справжній майстер своєї справи.

Софія Русова

В умовах прогресуючих змін життя суспільства особливої актуальності набуває проблема духовно-морального розвитку. Фахівці галузі освіти все виразніше усвідомлюють, що глибинні першопричини соціально-економічної кризи та катастрофічне погіршення духовного здоров'я нації знаходяться не лише в сфері економіки, а й в області духовно-морального виховання. Суспільство не може й далі існувати без єдиних моральних засад. Спотворення їх, утрата *духовності* призведуть до занепаду культури, деградації суспільства, виродження людини.

Поняття «духовність» пов'язане з поняттями «дух», «душа», «внутрішнє», «душевність», «мораль», «самосвідомість» та ін. (М. Бердяєв, В. Вундт, У. Джемс, П. Зінченко, В. Соловйов, П. Флоренський, Р. Челпанов та ін.). На думку дослідників В. Войцеховича [2], В. Зінченко [3] та ін., охарактеризувати дух, духовність як поняття можна лише асоціативно, метафорично, так як сучасний понятійний рівень пізнання занадто грубий і примітивний для цієї сфери. Сучасні словники й довідники визначають духовність як властивість душі, що надає перевагу духовним, моральним та інтелектуальним інтересам над матеріальними.

Деякі словники пояснюють поняття «духовність» із позиції матеріалізму – це індивідуальний прояв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: потреби пізнання – світу, себе, сенсу і значення свого життя, та соціальної потреби жити й діяти для інших. Під духовністю розуміємо першу із цих потреб, а другу – під душевністю, тобто добрим ставленням людини до оточуючих, турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе.

Так чи так проблема духовності, моральності особистості полягає в альтруїстичній поведінці: особливому ставленні до іншого, яке *забезпечує співчуття* в різних ситуаціях. Зазвичай таке ставлення розглядається в термінах емпатичних переживань: переживання іншого сприймаються через безпосереднє емоційне зараження, через прийняття чужих переживань.

Учені, указуючи на підвищення інтересу до проблем духовно-морального розвитку, здебільшого підкреслюють, що зараз іде

поступово позначений поворот – якщо не до душі у її повному розумінні, то, принаймні, до душевності, до душевних проявів людини; і опорою, адекватним дзеркалом стає гуманістичний підхід, а моральність виділяється як форма організації людських взаємин, один із критеріїв духовності людини.

Психічний і *духовний розвиток людини* здійснюється через засвоєння всього попереднього досвіду, культури, що включає різні *знаково-символічні системи* й засоби.

П. Копнін визначав мову як «форму існування знань у вигляді системи знаків» [4, с. 285]. Таке трактування мови можемо віднести до всіх знакових засобів, якщо використати поряд із знаками, що фіксують знання, ще й засоби, які виражають емоції.

Унаслідок посилення інтересу до проблеми *розвитку духовно-моральних якостей учнів*, у науковій літературі поряд зі «знаком» уживають термін «*мова*» не лише стосовно мови взагалі, але й засобів вираження продуктів діяльності людини.

Особливою мовою, одним із засобів комунікації є мистецтво. Художній твір розглядаємо як «передачу», «кодування» в матеріальному об'єкті певного ідеального змісту й подальшого «прочитання» тим, хто його сприймає. У мистецтві кожен текст передбачає систему мови, одночасно він є чимось індивідуальним (М. Бахтін) [1]. Один і той же текст видає різним читачам різні відомості і, утворюючи з кожним із них окремо складне структурне ціле, видає кожному стільки, «скільки той може вмістити» (Ю. Лотман). Різне сприйняття одного і того ж твору мистецтва залежить від коду, яким користується читач, глядач, що, зі свого боку, визначається культурним контекстом (історичним, географічним, соціальним) і суб'єктивно-психологічними факторами.

Комунікація (читач – твір) забезпечується тим, що матеріал літератури – це мова, носій якої сам читач-школяр. Проте мова художнього твору – це складна система, яка крім свого буквального словникового значення, має *значення знакове*. По суті, твір мистецтва – це завжди іносказання, і, не знаючи коду, що відкриває його таємниці, читач ризикує зрозуміти його чи занадто буквально і тому спрощено, чи взагалі нічого не зрозуміти, з чим ми, на жаль, стикаємося у своїй роботі.

Від правильного розуміння *значення кожного знакового слова* залежить правильна інтерпретація художнього тексту. Зрозуміло,

самостійній роботі школярів повинні передувати систематичні спільні спостереження й обговорення творів загалом та художніх засобів зокрема.

Як приклад пропонуємо інтерпретацію художніх *деталей новели Р. Акутагави «Павутинка»* (у нашому випадку – художнього перекладу). Образи-символи тут – ті ключові *вершинні знаки*, навколо яких сконцентровано дію твору.

Новела «Павутинка» Р. Акутагави складається з трьох умовних частин: перша частина – рай, друга – пекло, третя – рай. Р. Акутагава створює символічні образи, на яких будується фундамент твору і які несуть у собі весь ідейний зміст: *Будда; лотос; ранок; рай; павук; павутина; полудень*.

Будда – мандрівний проповідник. Своє призначення вбачав у тому, щоб нести людям учення про позбавлення від страждань шляхом *співчуття*: «Співчуття – одне з найважливіших якостей людини».

Лотос у Японії вважається священною квіткою. Він уособлює цілісність, досконалість, витонченість і прагнення вгору до сонця, до духовної чистоти. Лотос також є символом духовного самовдосконалення. Квітка починає рости з дна ставка: із бруду й мулу. Вона повільно росте вгору, до поверхні води і постійно переміщається до світла. Як тільки лотос виходить на поверхню води, він починає цвісти й перетворюється на прекрасну квітку. Тому символічне значення лотоса – торжество життя. Лотос є головною квіткою в буддизмі, він символізує вчення Будди. Про походження лотоса існує безліч легенд, одна з яких говорить, що, ледве народившись, Будда самостійно зробив сім кроків. І там, де він ступав, розпускалися красиві квіти лотоса з безліччю рожевих пелюсток. Японці ставилися до лотоса з особливою увагою. Він символізував чистоту, не піддавався негативним впливам реального світу. І головне, лотос тісно *пов'язаний з образом Будди*, якого часто зображують сидячим у квітці лотоса.

Ранок – символ початку життя, активної діяльності. У новелі дія починається вранці, налаштовуючи нас, читачів, на те, що ми станемо свідками початку нового життя чи шансу на нове життя.

Рай у новелі зображено блискуче забарвленим («золотистих тичинок», «кришталева вода», «білосніжні, як перли, квіти», «срібляста нитка павутини», «білий лотос, блискучий, як дорогоцінний камінь»). В оригіналі, зображуючи рай, Акутагава часто вживає

слова зі складовими «ха» або «фу». Наприклад, «хасу» (лотос), «хасуїке» (ставок), «хасу але хана» (квіти лотоса), «хасу але ха» (листя лотоса), «хасуїке але футі» (берег лотосового ставка). Унаслідок такої алітерації перед нами особлива, м'яка тиша раю.

Проаналізувавши описи і трактування зорових та слухових образів-символів першої частини, доходимо висновку, що рай за Акутагавою – символ щасливого життя, душевного спокою; рівноваги і внутрішнього задоволення; красивої, благодатної землі; найвищої насолоди.

В описі пекла кольори відсутні взагалі, а є лише натяки на них. «Криваве озеро» – червоний колір, колір смерті; «тьма кромішня» – чорний, колір зла. І теж тиша, лише інша – «як у могилі». Так Акутагава протиставляє рай пеклу.

Письменник наголошує, що в пеклі грішників «аж кишіло». Слово «грішник» похідне від слова «гріх». Слово «гріх» у перекладі з грецької означає промах або непопадання в ціль. Гріх і є невідповідність людини меті свого існування: співчувати іншим, бути здатним на добро. І таких людей, на жаль, більшість.

Будда згадав добру справу Кандати (спасіння павучка) і вирішив віддячити йому – допомогти вибратися з пекла. А чому Кандата врятував саме павучка? *Павук* – символ суперечливості природи. З одного боку, павук виступає захисником людей, чудесним спасителем, охоронцем вогнища. Проте, з іншого боку, його асоціюють з жорстокістю, жадібністю, підступністю. Враховуючи символіку образу павука, вважаємо, що павук і Кандата схожі між собою: Кандата теж суперечлива натура. Він був злодієм, що здатен на співчуття. По-друге, він пожалів маленького павука. А значить, дав продовження не лише життю, а й майбутньому.

Задля спасіння Кандати Будда спускає в пекло павутинку. Щоб розгадати задум автора, визначимо значення слова «*павутинка*» за тлумачним словником і дослідимо, у якому значенні вживається це слово в новелі Акутагани. За тлумачним словником:

Павутина – легка сітка із тонких волокон, утворених з клейкої рідини, яку виділяють павуки та деякі інші членистоногі тварини, а також окрема нитка такої сітки.

У новелі Акутагани:

Павутина – рятівна нитка, що з'єднує небо і землю, рай та пекло, символ спасіння і свободи. Через складність і спіралеподіб-

ність свого плетіння павутина є символом небезпеки подорожі душі, а також нагадує нитку, за допомогою якої Бог прив'язує людей до павутини життя: до їх минулого, сьогодення і майбутнього. Крихкість павутинки – крихкість дійсності, що є ілюзорною й оманною видимістю, символ людської тлінності, скороминущості людського життя. Тому треба спішити бути людяними, тобто співчувати.

Серце героя новели Кандати не знало жалю, він думав лише про те, як би йому самому врятуватися з пекла, і за це отримав по заслугі: знову був кинутий у безодню пекла. Павутинка могла би вціліти, якби була укріплена співчуттям. Та якщо зло, у цьому випадку – егоїзм, торкається до неї, то вона одразу рветься. Акутагава показує, наскільки страшною є відсутність співчуття (егоїзм), не усвідомлення людиною її призначення на землі. І доки людина не звільниться від егоїзму, вона приречена на вічне пекло. Тому Будда рве павутинку, і розбійник Кандата, який у новелі втілює зло, знову потрапляє до пекла.

Твір закінчується полуднем у раю. *Полудень* символізує годину одкровення – прозріння розуму від омани. Позитивне, духовне значення поняття «полудень» пояснюється відсутністю в цей момент тіней, які символізують зло. Цьому сприяли також стародавні ритуали на честь Сонця, які зазвичай проводилися в полудень, коли денне світило знаходиться в zenіті своєї сили і слави.

Фінальна частина новели – рай, а не пекло, так як Акутагава вірить, що добро обов'язково перемаже. Люди обиратимуть шлях співчуття, а не егоїзму. А тому шлях добра, тобто життя в раю.

Отже, розуміння знакових слів художнього перекладу новели дає можливість зробити такі висновки:

1. Автор уже на початку прагне підкреслити найближчий зв'язок свого твору з духом і змістом учення Будди. На думку праведного Іоанна Кронштадтського, треба навчитися «любити кожну людину, не дивлячись на її гріхопадіння».

2. Завдяки символам, досягається надзвичайна емність і значущість художнього образу в поєднанні з лаконізмом розповіді.

3. Основна властивість символів і образів відіграє важливу роль у розумінні вічного, загальнолюдського значення проблем новели, у розкритті її основної ідеї: сенс людського життя у співчутті.

Так за допомогою знаково-символічної діяльності на уроках зарубіжної літератури учні мимоволі замислюються і про своє ставлення до навколишнього світу, і, насамперед, про почуття поваги, які повинна викликати до себе кожна людина, незалежно від її соціального та громадського становища.

Література

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. Войцехович В. Человек как аттрактор биоэволюции / В. Войцехович // Философия науки. – Вып. 8 : Синергетика человекомерной реальности. – М. : ИФРАН, 2002. – С. 138–153.
3. Зинченко В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологи / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
4. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.

УДК 37:069 "71"

Галина Мрачковська
(м. Львів)

УРОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СЕРЕД МУЗЕЙНИХ ЕКСПОНАТІВ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В статті розкрито історію розвитку «музейної педагогіки», визначено «алгоритм підготовки» її освітні завдання проведення уроку в музеї, показано використання фонових знань на прикладі вивчення твору Р. М. Рільке «Пісня про Правду».

Ключові слова: музейна педагогіка, алгоритм підготовки, фонові знання, урок в музеї.

Summary

In the article the history of development of museum pedagogy is revealed, the algorithms of preparation and education targets of conduction of the lesson in the museum are identified, the usage of background knowledge is shown on the example of studying the composition of Rheine Maria Rilke «The Song of Truth».

Key words: museum pedagogy, algorithm of preparation, background knowledge, lesson in the museum.

Однією з нових форм організації навчально-виховного процесу в сучасній українській школі є впровадження в шкільну практику так званих «музейних» уроків, що «передбачає проведення уроків з різних наукових дисциплін... у приміщенні музею чи з використанням музейних експонатів на базі школи». [1, с. 5] Отже, щоб зробити урок цікавішим, змістовнішим, нестандартним, від сучасного шкільного вчителя літератури вимагається готовність йти на експеримент, постійний пошук нових форм, методів і прийомів роботи над аналізом літературного твору. Адже відомо, що тільки тоді твір можна вважати прочитаним, коли зрозумієш його підтекст. А як підвести до цього своїх учнів, щоб їм також захотілося не просто переказати зміст, а й дійти до глибини думки письменника, до суті, до того, про що він «розповів» між рядками...

Львівські вчителі вже декілька років працюють над проектом «Єдиний освітньо-культурний простір міста Львова», що передбачає проведення уроків в музеях, яких так багато у старовинному місті Лева. Цей проект «відображає найважливішу вимогу модернізації шкільної освіти – перехід до розвивальної моделі навчання, діяльнісних форм організації навчального процесу. Його побудовано довкола ідеї взаємодії музею і школи, щоб створити реальний освітній продукт» [3, с. 5].

Ідею про освітнє призначення музею одними з перших запропонували німецькі вчені. «В 1913 році в Мангеймі на конференції «Музей як освітній та виховний заклад», А. Ліхтварк першим сформулював ідею освітнього призначення музею і запропонував новий підхід до відвідувача як учасника діалогу. Реалізуючи на практиці метод «музейних діалогів», він обґрунтував роль посередника, який допомагає відвідувачам у спілкуванні з мистецтвом, розвиваючи здатність бачити і насолоджуватися художніми творами (згодом такий посередник отримав ім'я музейного педагога)» [2]. Проблеми розвитку музейної педагогіки продовжують вивчати вітчизняні та зарубіжні дослідники: О. Караманов, Т. Белофастова, Ю. Ключко, І. Коссова, Є. Медведєва, Б. Столярів, С. Фокін, З. Шинчук, М. Юхневич та ін. [1, с. 5].

Музеї за кордоном від вітчизняних докорінно відрізняються, оскільки діти там можуть усе порухати, до всього доторкнутися, всюди зазирнути. Одні з найстаріших дитячих музеїв світу – Бостонський дитячий музей (1913 р.) «Дім дідуся та бабусі», музей

міста Індіанополіс, де представлені дерев'яна халупа переселенців (1830 р.), міська вулиця початку ХХ ст., діюча карусель кінця ХІХ ст., де учні опановують життя предків, які не мали багатьох теперішніх зручностей цивілізації. [1, с. 6]. І вчителю у проведенні таких уроків допомагає саме музейний педагог. «В американській моделі музеїв для дітей акцентовано на слові *дитячий*. Першочерговим завданням американських музейних педагогів є занурення дитини в стихію гри та пригод, що допомагає непомітно для себе набувати знання й робити відкриття» [1, с. 6].

Проведення уроку в музеї вимагає зовсім іншого підходу, щоб не перетворитися на звичайну екскурсію, а залишатися уроком, на якому саме вчитель ставить перед собою і своїми учнями навчальні цілі й досягатиме їх. Це має бути не тільки інтеграція зусиль учителя і екскурсовода, це має бути злагоджений «дуєт», у якому першу скрипку все ж таки має «грати» саме вчитель. А це зовсім нелегко. Тут потрібно усе зважити, знайти цікаві рішення, підходи, адже на уроці зарубіжної літератури має бути проведена робота з текстом, обов'язково відбуватиметься діалог учителя з учнями, що дасть можливість оцінити роботу школярів.

Організація такого уроку передбачає певний «алгоритм підготовки» [3, с. 5], який передбачає виконання декількох завдань. Перше завдання стосується методики проведення музейного уроку, зокрема, при підготовці вчителю слід урахувати:

- вікові та індивідуальні особливості розвитку учнів;
- специфіку навчального предмета (тобто усвідомлення того, як краще використати потенціал музею у розкритті теми і досягненні мети уроку);
- творча взаємодія педагога і музейного працівника (що потребує дотримання педагогічної етики, тактовності, культури спілкування та мовлення);
- обрання відповідних форм, методів і прийомів навчання на уроці.

Друге завдання стосується побудови уроку. «Хід уроку розкривається у межах обраного типу [уроку] з елементами музейно-педагогічних прийомів – контрасту, занурення, навіювання, порівняння, цитування, руху, локалізації, показу тощо». Відповідно до цього, алгоритм структури уроку передбачає такі складові: «актуалізація опорних знань, способів дій, чуттєвого досвіду – формуван-

ня нових знань і способів дій – застосування закріплених знань і способів дій».

Третє завдання полягає у створенні дидактичного забезпечення уроку «відповідно до принципів музейної педагогіки – робочих зошитів, «листків активності», індивідуальних завдань, карток, проспектів, кросвордів, буклетів для творчого закріплення матеріалу». Отже, «важливо визначити, що є головним, а що другорядним для засвоєння, та сфокусувати на зв'язку запропонованого дидактичного забезпечення з темою уроку, обраною музейною експозицією та віком учнів» [3, с. 5-6].

Отже, змінюється цільове використання музеїв, адже музей стає місцем «для діалогу, де можна не лише чогось навчитися, а й про щось дізнатися, одержати естетичні враження... Учням підліткового віку слід запропонувати порівнювати, знаходити спільні та відмінні риси між експонатами, виокремлювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки». Особливістю такого уроку є також можливість для учителя «періодично змінювати види діяльності, щоб підвищувати увагу і запобігати фізичній втомленості» учнів, що сприяє збереженню здоров'я школярів [3, с. 7]. Найважливішою метою проведення уроку в музеї усе ж таки залишається «реалізація духовного рівня спілкування». Її втілення пробуджує на занятті «почуття духовного зближення і благоговіння», коли «з'являється інтерес і симпатія, що породжують віру в можливість наблизитися у спілкуванні до найвищих людських цінностей» [3, с. 7].

Озброївшись словами Г. Токмаля: «Учитель свідомо йде на педагогічний ризик, удаючись до інноваційних технологій», я почала готувати свій перший урок зарубіжної літератури (тоді ще – світової) в музеї з програми 7 класу: «Р. М. Рільке. «Пісня про Правду». Національний колорит у творі». І надихнула мене на це фраза з твору: «... старий Петро поквапився, кілька разів перед тим перехрестившись, замалювати покривджену дошку образом святого Димитрія, котрого він з невідомої причини шанував понад усіх святих». А й справді, логічніше було б Петру Якимовичу вшановувати найбільше святого Петра, адже це ім'я його ангела-охоронця! Так до чого тут Димитрій?! Поставивши перед собою завдання розкрити роль української ікони в оповіданні, я вирішила провести урок у Національному музеї у Львові ім. А. Шеп-

тицького, де представлена велика експозиція старовинних українських ікон.

Хочу зразу ж висловити велику подяку екскурсоводу музею Ірині Різун, яка доклала багато зусиль, щоб «заспівати» зі мною разом. Не один раз обговорювали ми концепцію уроку, але воно того було варте, бо, справді, самі отримали задоволення від результату!

На вивчення твору Р. М. Рільке «Пісня про Правду» програмою відводилося два уроки. На першому знайомилися з життям і творчістю австрійського письменника, з його відвідинами і враженнями від України, захопленням українською піснею і Київською Лаврою, говорили про кобзарів, думу «Про Правду і Кривду» і про її вплив на слухачів.

Другий урок я вирішила присвятити іконі.

Насамперед потрібно було вирішити завдання, як провести роботу над текстом і літературознавчими термінами. Я визначила дев'ять запитань, відповіді на які учні мали підготувати письмово вдома і в кінці уроку здати.

1. Як в «Пісні про Правду» Р. М. Рільке сказано про українські ікони? («...в сутінкових кутках хат висять старі ікони, немов верстові камені Бога, і відблиск лампадки пробивається крізь їхній оклад, немовби заблукане дитя крізь зоряну ніч. Ці ікони – ніби опора, ніби певний знак на шляху, і жодний дім не стоїть без них.»)

2. Розкрити значення слова «ікона». («Ікона» з грецької – «образ, портрет».)

3. Розкрити значення слова «верста». (Верста – стара російська міра довжини, що згадується в літературних пам'ятниках з XI ст. Величина її неодноразово мінялася. З кінця XVIII ст. = 1,0668 км.)

4. Які ікони згадуються у творі? Що ви знаєте про ці ікони? (Ікони: Миколи Чудотворця, Пресвятої Богородиці, святого Димитрія, ікона Знамення.)

5. Як Петро Якимович починав малювання ікони? («Коли столюється від однієї роботи, він переходить, тричі перехрестившись, до другої.»)

6. Яку ікону шанував найбільше швець Петро і чому? («...святого Димитрія, котрого він з невідомих причин шанував понад усіх святих»)

7. А яка ікона згадується у творі неодноразово? Коли саме? («Остап тричі низько вклонився в той бік, де, як він гадав, було покуття (сам того не знаючи, він повернувся до ікони Знамення)...», «Петро помітив порожнє місце, підвівся, підійшов до покуття і засвітив свічку перед іконою Знамення.»)

8. Що таке метафора? Навести приклади використання метафор в оповіданні. (Метафора (грец. – перенесення) – розкриття суті явища чи предмета за рахунок перенесення його значення на інші на основі схожості чи контрастності. («ікони – верстові камені Бога... ніби опора, ніби певний знак на шляху», «люди нагадують безодні», «жителі степів незглибими», «їхні слова – лише нетривкі, хисткі містки до їхнього справжнього ества» тощо)

9. Що таке національний колорит? (Національний колорит – особливості культури, історії народу, які спостерігаються в характерних деталях побуту, архітектури, одягу, мовлення людей.)

На початку уроку відбувається бесіда.

– Чому знайомство з оповіданням Р. М. Рільке ми продовжуємо саме в цьому музеї? (У творі йдеться про ікони, швець Петро – іконописець.)

– Хто з героїв відомого українського і російського письменника також писав ікони, хоча за фахом не був художником? (Коваль Вакула з повісті М. Гоголя «Ніч перед Різдом».)

– Чи випадковий такий збіг? (Звичайно, ні, бо в творі Рільке згадує героїв повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» (Кирдягу, Кукубенка, Бульбу, Остряницю, Наливайка). Отже, Рільке був добре обізнаний із творчістю нашого Миколи Васильовича, принаймні із його повістю «Тарас Бульба».)

Для Рільке Україна була «екзотичною» країною – «terra incognita» – невідома, приваблива, таємнича, яку письменник вивчав, зачарувавшись нашою мовою, історією, неповторністю українського характеру. Щоб передати свої відчуття, йому потрібно було відтворити український національний колорит (повторюємо, що таке національний колорит).

– Як Р. М. Рільке описує українців? («люди нагадують безодні», «жителі степів незглибими», «їхні слова – лише нетривкі, хисткі містки до їхнього справжнього ества»)

– Як ви розумієте ці слова? Люди – безодня... Чому? Незглибими... Їхні слова – містки, які не дають збагнути їхнє справжнє

ество, тобто хто вони є насправді, про що думають, чим живуть... Який художній прийом застосовує автор? (Повторюємо, що таке метафора, учні наводять ще приклади метафор.)

– Що означає слово «ікона»? Який портрет може називатися іконою? Кого зображають на іконах?

Коментар учителя. До речі, для австрійця Рільке було дивною, що «жоден дім не стоїть без них», бо це саме східно-християнська традиція. В католицьких костелах як такого іконоста-са немає, скульптура є традиційним зображенням Христа і Богородиці. Тим-то так і вразили наші ікони письменника.

– Отже, з чим порівнює українські ікони автор? («верстові камені Бога», «опора», «певний знак на шляху».)

– Що таке верста? Куди веде цей шлях, довжину якого «відмірюють» ікони? (Учні відповідають, що шлях цей веде до Бога.)

Цей шлях веде ще й до себе, до пошуків мети свого життя, до розуміння *сства людини*.

– Які ікони згадуються у творі? Що ви знаєте про них? (Учням відомі ікони Богоматері, Миколая Чудотворця. А ось про ікони Знамення і Димитрія вони мало що можуть сказати.)

У літературному творі нічого не буває випадковим. Якщо автор згадає саме ці ікони, значить, вони мають велике значення для розкриття головної думки твору.

– Яка ікона згадується у творі неодноразово? (Сліпий кобзар Остап низько вклонився до покуття, а автор зауважує, що він тричі вклонився саме іконі Знамення. Це авторське зауваження адресується саме читачеві! Не випадковим є й те, що Петро потім запалить свічку саме перед Знаменням, коли побачить, що син його також пішов воювати за волю, за Правду.)

– А яку ікону Швець Петро Якимович шанував найбільше?

– Як приступав до малювання ікон Петро Якимович? Чи легко намалювати ікону? (Для цього потрібні відповідний настрій, натхнення і дотримання певних канонів, правил. Петро, змучившись від шиття чоботів, що давало йому хліб насущний, переходив до «хліба духовного» – малюванню ікон.)

Тепер я надаю слово екскурсоводу, яка нам більше розповість про ікони, які згадуються у творі. А потім ми зробимо висновок, чому саме вони, з усього багатства українських ікон, так зацікавили автора.

Розповідь екскурсовода про ікони, їхнє богословське значення, історію створення.



Богородиця



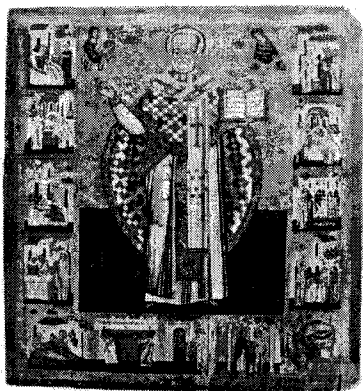
Богородиця Знамення

Продовження бесіди.

– Що може символізувати перша ікона, яка зображає матір з дитиною на руках? (Звичайно, – материнство. А от на іконі Знамення мати не тримає сина, вона ніби відпускає його, бо розуміє, що їй він не належить. У нього своя місія в житті, яку він повинен виконати. У творі Рільке мати також відпускає сина і благословляє його. Пригадайте: «Коли всі послули, Олекса... узяв свою рушницю й вийшов з хати. На дворі хтось обійняв його й ніжно поцілував у голову. Він відразу впізнав... Якилину; та поспіхом подріботіла назад до хати. «Мамо!» – здивувався Олекса, і в нього стало якось чудно на серці.»)

– Як ви думаєте, чому мати так швидко повернулася до хати? (Сам Олекса думав, що він нікому не потрібен, але мати завжди ніби спостерігала за ним, вона серцем своїм відчула, що її син зараз вирішив свою долю. Так і мати Остапа й Андрія у повісті М. Гоголя не спала цілу ніч, «як степова чайка, вилася над своїми дітьми», ніби знала, що більше ніколи їх не побачить...)

*Розповідь екскурсовода про ікони Миколая Чудотворця
і Святого Димитрія.*



Святий Миколай Чудотворець



Святий Димитрій із житієм із житієм

Продовження бесіди.

– Чому найшановнішим був саме Святий Миколай Чудотворець? На яке чудо сподівалися українці? (Кожен сподівався на чудо визволення своєї землі з неволі... Аж поки не прийшов сліпий кобзар Остап і не покликав своєю Піснею про Правду йти кожному відвойовувати для себе волю.)

– Чому ж Петро Якимович найбільше цінував саме Святого Димитрія? (Він воїн, який загинув мученицькою смертю, але не скорився і віддав життя за свої переконання, за свою віру. І коли всі сподівалися на чудо, швець Петро розумів, що чекати нема чого, – треба йти на війну за волю! Тому зовсім не випадково Остап прийшов саме до нього в хату і перехрестився на ікону Знамення. Матері мали відпустити дітей виконати святу місію звільнення України!)

– Чи допомогли отримані вами сьогодні в музеї знання більше зрозуміти персонажів твору Р. М. Рільке, розкрити «їхнє справжнє ество»? Кого саме?

– Яка головна думка Твору Р. М. Рільке «Пісня про Правду»?

Учні роблять висновок, що тільки сам народ може захистити свою країну.

Таким чином, фонові знання про ікони, отримані учнями на уроці, проведеному в Національному музеї у Львові ім. А. Шептицького, допомогли учням глибше зрозуміти твір Р. М. Рільке.

Чи є цей твір актуальним сьогодні? Навіть не треба про це питати... То чим же керувалися укладачі нової програми, вилучаючи цей твір? Напевно, це викликано тим, що повість М. Гоголя «Тарас Бульба» тепер вивчатиметься на уроках української літератури... Невже українська література має послуговуватися перекладами?! Хіба на уроках зарубіжної літератури ми не виховуємо справжніх патріотів, показуючи, наскільки цікавою була для письменників інших країн українська література, українська культура? Скільки сюжетів світової літератури присвячено саме українській історії, видатним українським діячам?! Говорити можна багато, та все ж краще, не відмовляючись від твору Р. М. Рільке, вивчати його додатково після вивчення на уроках української літератури повісті М. Гоголя «Тарас Бульба», тим самим показавши, наскільки тісно співіснують світова й українська літератури.

«Процес викладання у музеї передбачає пошук різноманітних зіставлень, зв'язків, контрастів, порівнянь, паралелей. Мета уроків ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого і розвивального навчання, сприяє ефективному засвоєнню учнями культурно-мистецької спадщини, виховує національну свідомість, стимулює зацікавленість видатними особистостями та творчими постатями» [3, с. 8].

На завершення уроку музейні працівники ще й організують цікаві інтерактивні ігри, квести, як-то: скласти з пазлів ікону; знайти відповіді на запитання (стосуються ікон, про які говорилось на уроці), із знайдених літер скласти слова, які мають безпосереднє відношення до уроку (наприклад, слова «ікона» і «пісня» до уроку з вивчення твору Р. М. Рільке «Пісня про Правду»).

Звичайно, можна провести й традиційний урок літератури, в класі, використовуючи мультимедійну презентацію, але урок в музеї вигідно вирізняється саме своєю мобільністю, рухом учнів, адже їм так набридає сидіти за партою.

Література

1. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О. В. Караманов // Освіта та педагогічна наука

- 2012. – № 3. – С. 5-12 – [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon>
2. Товкач О.А., Товкач О.В. Освітні функції музейної педагогіки у навчально-виховному процесі школи – [Електронний ресурс]. – Реж доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>
3. Школа і музей: працюємо разом. Навчально-методичний посібник із музейної педагогіки (5-8 класи) / За ред. О. Караманова (наук. ред.), А. Цибка (відп. ред.). – Львів: Літопис, 2009. – 244 с.

УДК 021.4

Іванна Стрихар
(м. Івано-Франківськ)

**ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ «НЕЧИТАННЯ»
(НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ ДВНЗ
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА)»**

У статті розглянуто проблему нечитання та шляхи її вирішення. Охарактеризовані сучасні форми та методи бібліотечної роботи щодо популяризації читання серед користувачів. Зокрема, акцентується увага як на залученні сучасних інформаційних технологій для популяризації книги, так і висвітлюється діяльність сайту бібліотеки та груп в соціальних мережах.

Ключові слова: нечитання, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, наукова бібліотека, електронний каталог, тематичні виставки, віртуальні виставки, огляди, перегляди, колекції, презентації книг.

Summary

The problem of unreading and ways of her decision are considered in the article. The described modern forms and methods of library work are in relation to popularization of reading among users. In particular, attention is accented both on bringing in of modern information technologies for popularization of book and activity of web-site of library and groups is illuminated in social networks.

Key words: unreading, Vasyl Stefanyk Precarpathian National university, Scientific library, e-catalog, thematic exhibitions, virtual exhibitions, reviews, revisions, collections, presentations of book.

«Любов до книг – найбільша нагорода.
Це надихає, збуджує, заспокоює і дає
безмежні знання про світ і безцінний досвід».
Елізабет Хардвік

На сьогоднішній день існує проблема, яка полягає у небажанні та незацікавленості молоді читати. Молодому поколінню комп'ютери та інтернет замінюють книжки. Ця ситуація викликає занепокоєння, адже без користувачів будь-яка бібліотека не може існувати. Тому застосування інформаційних технологій змінює стандарти бібліотечної роботи взагалі і довідково-бібліографічного обслуговування читачів зокрема. Звичайно, немає сенсу протиставляти традиційне чи екранне читання, паперову книжку чи електронну, бо, на нашу думку, все має бути в гармонії. Так, інтернет – це перш за все швидко, зручно і не проблематично.

Кожна бібліотека обирає свої шляхи вирішення проблеми нечитання молоді. Щоб зацікавити молоду людину читанням, бібліотекарі повинні запропонувати їй книжку. І не будь-яку, а цікаву, захоплюючу і, бажано, нову. Для цього в університетських бібліотеках практикують комплексний підхід. Це і вивчення читацьких інтересів та уподобань, і інформаційно-бібліографічна діяльність, і наочна популяризація читання, і масові заходи, а також створення позитивного іміджу самої бібліотеки [5]. Ми цінуємо кожного користувача, адже працівники бібліотеки є посередниками між читачем та книгою. Для цього постійно шукаються нові форми роботи, вигадуються, влаштовуються різні несподіванки своїм відвідувачам. Адже досконалості немає меж.

Серед різноманітних форм перевага надається книжковим виставкам. Кожен читач, який завітає до бібліотеки, обов'язково зупиниться біля добре, зі смаком оформленої виставки. Як відомо, 80% інформації людина сприймає за допомогою зору. Тому виставки, перегляди, огляди ми оформляємо яскраво, з фантазією, адже вони формують позитивний імідж бібліотеки. Саме живе спостереження, тобто наочне сприймання, є початком усякого пізнання. Отож, робимо свої книжкові виставки красивими, креативними, модними, при цьому доповнюючи їх різними елементами декору. Так, на абонементі художньої літератури була представлена тематична виставка-інсталяція «Дивосвіт пера і пензля» (до дня

народження Т. Г. Шевченка) з елементами книжкових ілюстрацій, побутових предметів, з фрагментами текстової й візуальної інформації. Тим самим ми створюємо такі собі фотозони, де кожен користувач може фотографуватися на фоні виставок та експозицій. Наприклад, зараз на абонементі художньої літератури цікавість у відвідувачів викликає «Требник Петра Могили», фотокопія 1646 року. Переконані, що бібліотекар, який любить свою справу, може оформити книжкову виставку унікально й неповторно. Має значення все: задум виставки, її ідея, загальний образ, що складається з багатьох фрагментів. Варто зазначити, що у нашій бібліотеці мають місце нестандартні види виставок, які вже дають позитивний результат (виставка однієї книги, виставка-рекомендація, виставка книжкових ілюстрацій, виставка-вернісаж, озвучена виставка, жива виставка). Важливе значення мають і різні форми книжкових полиць. Поки що, як правило, бібліотеки позбавлені можливості замовляти креативні полиці, та все ж шукаємо нові способи поставити книжки так, щоб це відразу впало в око користувачеві і він захотів взяти книжку, чи бодай ознайомитися з певною інформацією.

Також для всебічного розвитку працівники постійно ознайомлюють своїх користувачів з новими надходженнями, існує постійно діюча виставка нової літератури. З метою рекламування нових книг, які надійшли у фонди бібліотеки, не тільки красиво оформлюється виставка, але й здійснюється підбір емоційних назв. Наприклад: «Гарний настрій з новинкою», «Книжкове безсоння – читаємо новинку». Щоб зацікавити читачів, проводяться з користувачами бібліотеки бесіди про прочитані книги, під час яких надаються рекомендації, поради, інформація користувачів про нові надходження. З цієї причини бібліотекарі прагнуть знати про всі новинки літератури, адже бібліотечна робота полягає у тому, щоб задовольняти різноманітні запити читачів.

На сьогоднішній день існують проблеми саме з прочитанням навчально-програмової та наукової літератури, тому рекламуємо і її. Для цього ми продумуємо цікаві теми переглядів, оглядів. Наприклад, перегляд «Доторк до спадщини великих» (листування письменників), «По-різному горять свічки життя. По-різному свічки життя згорають...» (до днів пам'яті письменників, вчених, діячів культури та політики), «Читай і наповнюй своє життя

яскравими барвами» (новинки сучасної літератури). Періодично проводяться зі студентами т. зв. «Уроки гідності (мужності)». Так, в читальному залі суспільних наук відбувся «Урок гідності», присвячений роковинам Майдану та Небесній Сотні. Працівники бібліотеки долучилися до цього заходу, провівши цікавий огляд «Скажи їм, мамо, нехай пам'ятають...». Користувачам було представлено документальний фільм про Майдан «Як все починалося». Проводила «Урок гідності» кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Тамара Галицька-Дідух.

Щоб більше наблизити користувачів до пізнання унікальних феноменів української культури, з нагоди 160-річчя від дня народження і 100-річчя від дня смерті видатного українського письменника Івана Яковича Франка започатковано ряд заходів, присвячених цій постаті. У холі загального читального залу підготовлено розширену тематичну експозицію на тему «Невідомий Іван Франко (на матеріалах фонду рідкісної книги та діаспорних видань)». Нещодавно тривала експозиція «Музична Франкіана», яка побудована на оригінальних артефактах, пов'язаних із постаттю та творчістю Великого Каменяра. На виставці були представлені матеріали з особистого архіву Соломії Крушельницької, які нам люб'язно надали співробітники Музично-меморіального музею міста Львова. З метою популяризації творчості письменника підготували тематичний цикл експрес-повідомлень «Цікаві та маловідомі факти про Івана Франка». Сьогодні молодь прагне сприймати все лапідарно і доступно, і цей психологічний фактор також використовується, започаткувавши виготовлення флаєрів – невеликих інформативних листівок, виготовлених в яскравих і насичених кольорах та різних дизайнах. Як правило, це бібліотечні закладки, які надаємо студентам. Кожна з них – це цікава, коротка інформація про автора, а також думки та цитати відомих людей про певну подію. Такі ж флаєри, зокрема, присвячувалися творчості Василя Стефаника, до «Дня університету» («Наш Прикарпатський національний університет!»), до «Дня міста» («Місто, в якому я живу, вчуся та працюю»).

На абонементі художньої літератури оформлено «Літературну світлицю» – постійно діючий стенд з трьома рубриками, які періодично змінюємо, враховуючи тематику заходів та уподобання читачів. Наприклад, кілька цікавих з них: «Книга, про яку я хочу

розповіді», «Прочитав? Сподобалось! Рекомендую...», «Бібліотека – простір для спілкування», бліц-інформ «Цитата дня».

Як уже зазначалося, запорука успіху бібліотеки – це комплексний підхід, систематичність, креативність, а також тісна співпраця з різними категоріями користувачів (професорсько-викладацький склад, студенти, працівники). Так, з метою популяризації читання серед студентів, бібліотека приймає участь у проведенні літературних квестів в рамках «Тижня вчителя світової літератури», що проводить доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства Алла Мартинець. За підтримки видавничого центру «Академія» та у рамках проекту Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Вся Україна читає дітям» бібліотека університету була активним учасником проведення літературного квесту «In crudo» («Без прикрас»), організованого доцентом кафедри філології та методики початкової освіти Тетяною Качак. Як засвідчує досвід, тісна співпраця з викладачами тільки урізноманітнює роботу бібліотеки і підносить її на вищий рівень. З метою залучення користувачів до бібліотеки у планах роботи – проведення міні-бібліо-FEST'у «Гарний настрій дарує бібліотека (до Міжнародного дня студента)», де кожен студент, який завітає у цей день до бібліотеки, отримає приємний сюрприз.

Також у бібліотеці організовуються зустрічі з талановитими людьми, відомими письменниками, видавництвами. Зокрема, у травні 2016 року у рамках бібліотечного проекту «Постаті, якими ми пишаємося» проведено зустріч з літературознавцем, критиком, кандидатом філологічних наук, доцентом Євгеном Бараном «Про літературний процес... і не тільки». У рамках фестивалю історичної літератури «Софія» (модератор заходу – письменник, кандидат філологічних наук, доцент Степан Процюк) долучилися до зустрічі із українським композитором, дисидентом і політв'язнем Вадимом Смогителем. На зустрічах були присутні не тільки викладачі та студенти, а й журналісти міста, політики, зокрема – мер нашого міста Руслан Марцінків.

Постійно у бібліотеці проводимо конкурс «Кращий читач року», що також спонукає користувачів до послуг бібліотеки. Звичайно, важко обирати одного серед багатьох претендентів, тому акцентуємо увагу на трьох учасниках чи навіть групі. Для поліпшення співпраці і взаєморозуміння між читачами і бібліотекарями

проводиться письмове бліц-опитування «Чим мені запам'ятався день, проведений у бібліотеці».

У кожного читача є місце, де читається якнайкраще. Хтось не може втриматися аби не взяти до рук книжку, опинившись в затишному місці. А хтось полюбляє читати за філіжанкою кави. У фойє нашої бібліотеки відкрито кав'ярню «Vivat Academia». Відповідно, планується за участі студентського активу провести проект «Читаємо за філіжанкою кави», в якому просте кафе буде перетворене у бібліо-кафе. Тут, за затишними столиками, кожен відвідувач зможе отримати інформацію про новинки художньої літератури. Взявши до рук таку листівку, читач-книголюб захоче погортати сторінки самої книжки і зануритися у світ прекрасного і вічного. А поруч – бібліотекарі, які зможуть у цьому допомогти. Спеціально для читачів буде підібрано серію чудових історій, які разом з кавою будуть зігрівати їхні серця холодними осінніми чи зимовими вечорами.

Зрозуміло, що плануючи стратегію розвитку університетської бібліотеки, першочергово слід переносити акцент на використання інформаційних технологій щодо нових форм і напрямків залучення користувачів до читання. Впровадження технічних засобів в практику обслуговування дозволяє ще більш ефективно надавати бібліотечні послуги своїм користувачам. Тому на сьогоднішній день бібліотекарі доповнюють свою традиційну роботу книгозбірні різними сучасними інформаційними технологіями, прагнуть поєднати віртуальний світ і реальну бібліотеку [1].

Однією з форм роботи у нас є підготовка віртуальних виставок. На сайті бібліотеки (<http://lip.pu.if.ua>) користувачі можуть ознайомитися з новими творами відомих авторів, прижиттєвими виданнями талановитих письменників («Перлини минулих століть: прижиттєві видання І.Я.Франка з фонду рідкісної книги»). Цікавинкою нашого сайту є колекція рідкісних видань «...І книги мають свою долю» (електронний варіант). Представлені в мережі раритетні видання дають можливість користувачам ознайомитися з повнотекстовими документами та ілюстраціями. На даний час маємо уже віртуальні колекції Василя Стефаника, Івана Франка та Леся Мартовича. Періодично проводяться бібліотекою аудіоблоги. Так, аудіоблог «Втомився читати – слухай!», який був присвячений дню народження письменниці Ліни Костенко, дав змогу студентам та викладачам насолоджуватися віршами поетеси у її

виконанні та піснями у виконанні Ольги Богомолець. В on-line режимі нещодавно проходив конкурс «Наше місто», який проводився Науковою бібліотекою Прикарпатського національного університету до «Дня міста Івано-Франківська», де студенти відповідали на запитання вікторини. Переможці конкурсу були нагороджені книгами про рідне місто від видавництва «Лілея-НВ» та квітами. У планах роботи – відкриття блог-проекту «Bibliotravels», де кожен користувач знайде щось цікаве для себе. Такий блог дасть змогу користувачам ділитися враженнями та дізнаватися про цікаві тенденції книжково-літературного світу. Відвідавши цей блог, вони стануть частинкою світу літератури в її нескінченних формах і варіантах.

Надзвичайною популярністю серед користувачів бібліотеки користуються групи бібліотеки в соціальних мережах «Фейсбук» та «Вконтакті», де можна ознайомитися не тільки з новинами бібліотеки, але й напряму поспілкуватися з бібліографами, книгознавцями, висловлювати побажання та отримувати рекомендації.

Відомий німецький учений Карстен Боргман вважав: «Бібліотека – це не тільки храм мудрості, пізнання і доброти всього людства, але і сучасний інформаційний центр. Електронні інформаційні ресурси ніколи не замінять, а лише будуть доповнювати накопичені за століття знання в традиційній формі» [3]. Отож, мали рацію сучасні європейські інтелектуали Умберто Еко та Жан-Клод Кар'єр, виголошуючи в нинішньому технократичному світі своє напівіронічне застереження, оперте на досвід тривалого книгокористування: «Не сподівайтесь позбутися книжок [2]. А відома письменниця Джоан Роулінг сказала: «Якщо ви не любите читати, це означає, що ви просто не знайшли потрібну книгу» [4]. Тому основне завдання бібліотекаря – це зацікавити та правильно надати допомогу у виборі книги. Адже людство покликане не виживати, а саме жити – розвиватися і вдосконалюватися.

Література

1. Вилегжаніна Т. Промоція книги та читання: сучасний досвід України / Т. Вилегжаніна // Бібліотечна планета. – 2016. – №2 (72). – С. 4-6.
2. Еко У. Не сподівайтесь позбутися книжок : [переклад з франц. Ірини Славінської] / У. Еко, Ж.-К. Кар'єр. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. – 256 с.

3. Кульчицька Т. В. Використання інноваційних технологій у роботі шкільної бібліотеки (методичний посібник) / Т. В. Кульчицька. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slideshare.net/2016/10>
4. Роулінг Дж. Цитати / Дж. Роулінг. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fotostrana.ru/2016/10>.
5. Тарадименко І. Можливості бібліотеки щодо просування читання у молодіжне середовище: сучасний підхід (методичні рекомендації) / І. Тарадименко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://metobuks.blogspot.ru/2016/09>

УДК 316.6:316.454.52-053.4/.5

Лілія Романкова
(м. Івано-Франківськ)

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ТА ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СУЧАСНИМИ ДІТЬМИ

В статті проаналізовано проблему Теорії поколінь в контексті оптимізації спілкування та взаємодії із сучасними дітьми; особливості соціальної ситуації розвитку сучасної дитини; розглянуто прогнозований розвиток суспільства в сучасній науковій літературі.

Ключові слова: теорія поколінь, спілкування, формування психічних функцій.

Summary

In the article the problem of theory of generations in the context of optimizing communication and interaction with contemporary children; features contemporary social situation of the child; examined the projected development of society in the modern scientific literature.

Key words: theory of generations, communication, formation of mental functions.

Вступ. Однією з причин кризи сучасної освіти є поява у нашому житті дітей, поведінка яких докорінним чином відрізняється від стандартизованої, прийнятої у педагогіці типової поведінки. Проблема взаємостосунків дитини і таких соціальних інституцій як дошкільний навчальний заклад чи початкова школа, середня та старша школа є настільки важливою, що вирішення її може стати наріжним каменем у побудові нової системи освіти. Проте для цього необхідно з'ясувати, які особистісні риси характеризують сучасних дітей і на яких засадах має будуватись з ними навчальна взаємодія. З цією метою розкриємо особливості досліджень Теорії поколінь в контексті оптимізації спілкування та взаємодії із сучасними дітьми.

Виклад основного матеріалу. В умовах швидко мінливого суспільства педагоги і психологи зіткнулися з новою складністю:

їм доводиться спілкуватися та взаємодіяти з дітьми, що належать до іншого покоління, які мають різні очікування. Це значно ускладнює вибір програм навчання і мотивації для сучасних учнів. Одним із найефективніших інструментів, що допомагають зрозуміти основоположні цінності людей різного віку – це «Теорія поколінь» Вільяма Штрауса та Нейла Хоува [5]. Ключовий висновок, який ліг в основу теорії полягає в тому, що кожне покоління має спільну модель поведінки, не схожу ні на модель своїх батьків, ні на модель власних дітей. Поведінка людини залежить від того, в яких умовах вона жила та виховувалася до 12-14 р. Саме до цього часу ми створюємо систему та ієрархію цінностей, якою керуємося все життя. На формування цієї системи впливають також політичні, економічні, соціальні й технологічні фактори. Автори теорії поколінь виявили наступне: у світі існує чотири базові типи поколінь, які послідовно змінюють одне одного. Теорія продовжувала розвиватися, покоління діставали нові назви та доповнювалися детальними характеристиками.

На сьогодні вчені виділяють шість типів поколінь:

- перше покоління G1 /Ті, що вижили (народженні в 1900-1923 рр.; цінності – працьовитість (при цьому гроші високо не цінують), відповідальність, сімейні традиції, віра в світле майбутнє, відданість ідеології (заради якої ладні йти на жертви) та оптимізм, незважаючи на те, що життя сприймають як постійну боротьбу);

- друге – мовчазне покоління/Тихі (народжені в 1923-1943 рр.; цінності: дотримання правил та законів, повага до статусу та посади (відповідно й до свого керівництва), «тихе» внутрішнє осмислення світу, відданість, терплячість, честь, сім'я – як місце, де тебе ніхто не зрадить);

- третє покоління Бебі-бумерів/Переможці/Пророки (народжені в 1943-1963 рр.; цінності: оптимізм, активність, допитливість, зацікавленість в особистісному рості та винагороді, прагнення до лідерства та водночас колективізм і командний дух, культ молодості, «трудоголізм», направленість на результат, віра в те, що немає нічого неможливого і кожен бар'єр можна здолати);

- четверте покоління Х / Невідоме покоління / Кочівники / Самостійні (народжені в 1963-1983 рр.; цінності: постійна готовність до змін, глобальна інформованість, технічна грамотність,

можливість вибору (роботу обирають таку, що дозволяє проявити свої здібності), індивідуалізм, навчання протягом життя, пошук емоцій, прагматизм, самостійність (їхні батьки тяжко працювали, тож діти росли самі по собі, не випадково ще одна назва покоління – «ключ на шиї»), надія тільки на власні сили, індивідуалізм, рівноправність чоловіка та жінки);

- п'яте покоління Y / Next або Мілленіуми – схожі на G1 (народжені в 1983-2000/2003 рр.; цінності: наївність, комунікативність, обізнаність в комп'ютерних мережах, громадянський обов'язок та мораль, відповідальність, впевненість у собі, вміння підпорядковуватись/підпорядковувати, командний дух (в тому числі віртуальний колективізм у соцмережах), різноманітність та час (важливо негайно отримати винагороду за виконану працю та й обирають роботу – тільки цікаву, бо життя швидкоплинне);

- шосте покоління Z – схожі на Тихих (народжені в 2000/2003 рр.); цінності: відданість, творчість, закон і порядок, дотримання правил, честь, повага до посади і статусу, візуалізація, жертвовність, терпіння, бережливість, відданість ідеології (релігійність чи партійність).

Цікавими на наш погляд є результати дослідження, яке проводилось Міжнародним кадровим порталом HeadHunter Україна, які довели, що різні покоління мають свої слабкі та сильні сторони (воно здійснювалось за результатами онлайн-опитування, у якому взяло участь понад 5084 респондентів). До прикладу, покоління X (працівники від 35 до 50 років) найкраще справляються зрутинною роботою, а покоління Y (працівники від 25 до 35 років) демонструє системне мислення та відповідальність. Що ж до наймолодшого вікового покоління Z працівників (до 24 років), то їх характеризує вміння творчо вирішувати завдання. Ось кілька основних тез про те, як знайти підхід до працівників різного покоління для того, щоби робота була продуктивною:

1. Покоління X характеризують як трудоголівів, не надто амбітних, таких, що не прагнуть жити у своє задоволення.

2. До покоління Y найбільше критичні покоління X. Працівники цього покоління хочуть отримати все й одразу, вони амбітні та мають завищені очікування зарплати.

3. За 10 років працівники поколінь Y та Z складатимуть переважну більшість працездатного населення.

4. Вже сьогодні 90% опитаних мали досвід співпраці з працівниками покоління Y. Здебільшого, таких молодих спеціалістів описують як невідповідальних та хаотичних.

5. 77% опитаних вважають, що між різними поколіннями працівників існують суттєві відмінності.

6. Молоде покоління працівників, на думку респондентів, характеризують певні риси. По-перше, вони прив'язані до цифрових технологій в роботі, по-друге, схильні цінувати власний час та інтереси, що не характеризує працівників іншого покоління. Цікавим є те, що в них відсутній страх втратити роботу. По-третє, у них загострене відчуття свободи та менше уваги доформальностей. Працівники покоління X демонструють найбільшу критичність по відношенню до працівників інших поколінь. Найбільш критичною є оцінка покоління Z [3].

Не менш цікавим є дослідження, проведене у 2010 р. міжнародним рекламним агентством Saatchi&Saatchi, яке дослідило покоління Y, Z в понад 30-х країнах світу. Співробітники агентства не просто опитували молодих людей, народжених приблизно між 1983 та 2003 роками, а повністю «вживалися» в їхнє середовище. Результати «польового дослідження» виявили типові риси, притаманні поколінню Y та Z не залежно від країни проживання. І так, покоління Y та Z. Їх формувала: глобалізація та розвиток ІТ-технологій, Інтернету й мобільного зв'язку. На Ігреків із пострадянських територій вплинув також розпад СРСР, ринкові та політичні реформи. Що є важливим та цінним для них:

- Віра в те, що немає нічого неможливого: покоління виростало в час технологічних відкриттів, тому вони не вірять у фантастику – все, чого сьогодні не існує, завтра може стати реальністю (все, що можна вигадати – можна втілити).

- Горизонтальний розвиток: вони прагнуть отримати широкий досвід в кількох сферах, втілювати мрії та досягати задуманого;

- Різноманітність емоційного досвіду: нові враження їх мотивують більше, ніж матеріальні блага, влада, престижна робота чи висока посада.

- Робота чи інші заняття мають бути цікавими: вони легко кидають те, до чого втрачають інтерес.

- Розуміти, що успіх справи залежить від них: бути частиною справи, щодня відчувати, що робота, яку ти робиш – важлива для досягнення спільної мети.

Не втрачати часу: вони відчувають, що життя може закінчитися будь-якої миті (вони ті, хто знають, що таке теракти), тож їм треба встигнути спробувати все – вистрибнути з парашутом, підкорити Еверест, пірнути в океан... Їхній щоденний графік розписаний щохвилино.

- Націленість на результат та винагороду «тут і тепер»: їм важливо розуміти для чого втрачають час і отримувати підтвердження, що це було не марно. Їм важко думати про далеку перспективу.

- Оптимізм: не дивлячись на швидкоплинність життя, вони мислять позитивно та вміють мріяти, прагнуть змінити світ на краще.

- Бути героєм власного життя: вони не мають героїв на зразок Ю. Гагаріна (як колись Бебі-Бумери), зате вміють бачити свої сильні сторони та вірять у власні сили.

- Контактність, комунікативність, рівність: вони багато часу проводять в соціальній мережі, де всі – мама, керівник, співробітник, однокласник, брат – рівні. Тому вони легко переходять «на ти», вміють бути командними гравцями. Вони звикли довіряти отриманій з мережі інформації більше, ніж попередні покоління, які звикли самотійно «копати в глибину».

- Віра в сім'ю: попри те, що на долю їхніх батьків випало найбільше розлучень, вони вірять у те, що свою половинку можна знайти.

Дослідники кажуть, що їм будуть властиві дотримання правил, повага до статусу, відданість ідеології, жертвовність та терпіння. Та наскільки справдяться всі ці прогнози щодо покоління Z – ми побачимо лише згодом.

Звісно, «теорія поколінь», хоч і виглядає чітко структурованою, має багато нюансів. Наприклад, поруч з «чистими» поколіннями існують «суміжні» – коли в людині змішуються кілька поколінь (це буває, коли дитину виховують одночасно мами зрілого віку й бабусі). Також зміна поколінь гальмується, коли діти довго живуть з батьками і довго цінують те, що цінують старші. Але головна цінність цієї теорії – не в структурі, а в тому, що вона вчить нас розуміти людей різного віку, приймати їхню «несхожість на нас» та знаходити компроміси.

На сьогодні науковцями складений психологічний портрет «покоління ігрек». Для «міленіумів» характерні впевненість у собі та спілкування на рівних з USCIMA, що часто спричиняє непорозуміння із дорослими. До речі, на зірок та бренди «міленіуми» так само дивляться як рівних собі. Це перше покоління, яке не має героїв, зате має кумирів. Закцентуємо увагу на особливостях, які необхідно враховувати педагогам при спілкуванні та взаємодії:

1. Нетерплячість – результатів вони прагнуть негайних.

2. Адаптивність – вони швидко реагують на найменші зміни.

3. Інноваційність – «міленіуми» завжди в пошуку більш швидкого, ефективного та зручного виконання завдання.

4. Ефективність – спроможні досягти максимальних результатів за мінімальний час та мінімальними зусиллями.

5. Життєрадісність – охоче вчаться долати труднощі.

6. Експресивність – свої думки «міленіуми» висловлюють прямо, сміливо й голосно.

7. Відстороненість – у стандартних і звичних процесах «міленіуми» не зацікавлені, хрестові походи за ідеї та принципи їх смішать: «міленіуми» – не борці, вони прагнуть створювати, а не руйнувати.

8. Скептичність – вони не вірять автоматично тому, що чують або читають.

9. Непощивість – «міленіуми» впевнені, що всі мають їх поважати, а от на їхню повагу потрібно ще заслужити.

Як достукатися до «міленіумів»? Психологи дають наступні поради:

- Цікавитися їхнім життям, говорити з ними про те, що їм цікаво, на їхні питання відповідати в режимі реального часу.

- Цікавитися цінностями «міленіумів»: як і інші покоління, вони мають свій візуальний образ (look), свою мову, свої принципи. Усе це потрібно поважати.

- Переконувати «міленіумів» у тому, що їхні думки поважають і цінують.

- Для спілкування з «міленіумами» використовувати соціальні мережі та форуми - не лише для передавання інформації, а й для прямого спілкування, обговорюючи важливі для них питання: як розвиватися, як стати відповідальною людиною, як досягти життєвої мети...

- У спілкуванні з «міленіумами» завжди бути позитивними й оптимістичними.

- Забезпечити «міленіумам» можливість спілкуватися з мудrimi людьми («wisepeople») різних поколінь.

Як показали дослідження, вісім з десяти представників покоління «міленіум» (точніше 85%) змінити світ вважають за свій прямий обов'язок. «Виросло унікальне й дуже сильне покоління, наділене почуттям особистої відповідальності, воно розуміє глобальні проблеми, володіє інструментами, особливо – соціальними медіа, для позитивних змін у житті – пише Девід Джонс, один із засновників OneYoungWorld – першого форуму молодих лідерів світу. Це покоління вірить як у силу особистості, так і в значення колективних дій. Цифрова революція дає йому змогу впливати на майбутнє, нехтуючи такими «дрібницями», як людський вік чи географія...». До 2020 року кількість «міленіумів» серед працездатного населення світу становитиме 75-85%.

Вчені довели, що зараз на Землі одночасно проживає шість поколінь. Саме молоде – це так зване покоління Z. До нього відносяться діти та підлітки приблизно до 14 років. Вони з повним правом можуть називатися народженими цифровою революцією.

Факти говорять про те, що діти все раніше і раніше починають освоювати планшети, смартфони, користуватися інтернетом. Дослідження 2015 року показують: майже 80% школярів використовують інтернет 3 години на добу. Кожен шостий проводить там близько 8 годин на добу. Сьогодні діти сприймають інтернет не як набір технологій, а як середовище проживання. Це вже не окрема віртуальна реальність, а частина їхнього життя. І цей спосіб життя розходиться з способом життя батьків.

Все це говорить про те, що виникає нова соціальна ситуація розвитку. Відбувається виникнення нових психологічних контекстів і феноменів, нових форм взаємовідносин, зміна прийнятих в культурі соціальних практик.

На нашу думку важливим є зацентрувати увагу на певних психофізіологічних процесах:

1. Формування психічних функцій. Інтернет для дітей виступає новим культурним знаряддям, яке опосередковує формування вищих психічних функцій. Якщо до епохи інтернету вони розвивалися в безпосередній взаємодії дитини і дорослого або дітей між

собою, то сьогодні інтернет втручається в цю взаємодію. Наприклад, пам'ять. Психолог Бетсі Спэрроу (BetsySparrow), опираючись на роботи Деніела Уегнера (DanielWegner), припустила, що інтернет став особливою формою пам'яті – трансактивною. Ця пам'ять виникає при тривалих стосунках в парах, коли люди починають покладатися на пам'ять один одного. Пам'ять починає працювати з іншими механізмами: запам'ятовується не сама інформація, а те, яким шляхом до неї дістатися. Чи стає пам'ять гірше, або ми просто намагаємося пристосуватися до нового способу життя? Можливо, скоро ми будемо судити про освіченість не по тому, скільки ми знаємо енциклопедичних фактів або латинських крилатих фраз, а по швидкості пошуку або за оцінкою достовірності того, що ми знаходимо в інтернеті. прийнятих в культурі соціальних практик.

2. Наступна проблема – увага. Середня тривалість концентрації уваги значно зменшилася у порівнянні з тим, що було 10-15 років тому. Це особливо помітно, коли дітей намагаються вчити традиційними методами в школі. Далі цей процес може піти в двох напрямках: або буде посилюватися розсіювання уваги, коли людина стежить за всім відразу і мало на чому зосереджується, або діти будуть вчитися розподіляти свою увагу.

3. Сенсорна депривація. Занурюючись в інтернет, діти отримують менше сенсорних сигналів з навколишнього світу. Відчуття світу може стати менш чуттєвим. Може притуплятися сприйняття запахів, звуків реального світу. Дитина може боятися дотиків. Це може призвести до складнощів у сприйнятті власного тіла, його можливостей, складнощів у сприйнятті себе як окремої фізичної сутності, що важливо для формування ідентичності. Крім того, сприйняття людей та їхня оцінка часто ґрунтуються на невербальній інформації. Дитина не вчиться зчитувати ці сигнали, якщо вона весь час в інтернеті. Дослідники відзначають у зв'язку з цим спад у здатності до співпереживання, емпатії.

4. «Кліпове мислення». Воно стало формуватися задовго до інтернету, коли з'явився телевізор і можливість перемикає канали. Розвиток електронних форм спілкування веде до повернення мислення людини до дотекстового періоду. Це не логічне мислення, а візуальні образи, асоціації різного роду. Деякі розглядають кліпове мислення як перехід до іншої якості мислення: від лінійно-

послідовного до мобільно-з'єднувального. Чи означає, що з кліповим мисленням діти стають дурнішими? Є дослідники, які вважають, що надмірне використання інтернету веде до атрофії мозку дитини. Але є інша точка зору. Експерименти психолога Гері Смолла (Gary Small) доводять, що активне використання інтернету призводить до формування нових нейронних зв'язків.

5. Побудова ідентичності. Цифрові технології справляють вплив на формування особистості. Дитина активно експериментує, у неї з'являється приголомшливий майданчик для побудови СЕБЕ, експерименту зі своєю ідентичністю, пошуку свого соціального «Я». В інтернеті вона освоює різні соціальні ролі. З іншого боку, спроби приміряти різні маски можуть призвести до того, що ідентичність не буде формуватися, а буде інсценуватися, можливе застрягання на стадії дифузної ідентичності – нестійкого уявлення про самого себе. В результаті може затягнутися процес самовизначення, переходу від дитинства до юності й далі.

Змінюються і уявлення про соціальну взаємодію. Діти в рамках соціальних мереж накопичують кількість знайомих, нарощують соціальні зв'язки, які зберігаються потім практично на все життя і сприяють майбутній успішності.

Виникають і нові феномени. Наприклад, життя в цифровому середовищі, феномен приватності, який для нашої української культури завжди був не дуже характерний. Вони налаштовують свою приватність в соціальних мережах, розпоряджаються своїми персональними даними. Це пов'язано і з приватністю особистості та поведінки, і персональних даних в першу чергу. Проблема захисту та безпеки персональних даних для дітей знаходиться в числі найбільш важливих. Саме поняття приватності зараз еволюціонує. Межа між особистим і публічним стирається. Змінюються уявлення про приватне життя: воно стає прозорим.

На завершення хотілось би згадати про книгу Реймонда Курцвейла «The Singularity Is Near» («Сингулярність поряд»). Науковець прогнозує дату прояву сингулярності: поява на світ штучного інтелекту, який перевершує людину, – це питання недалекого майбутнього. І коли цей час настане, то настане новий етап розвитку життя на Землі. Єдиний шанс людства на виживання – злиття зі штучним інтелектом, яке породить людину нову, більше сформовану [7].

У той же час, як штучний інтелект розумнішає щодня й зростає з людиною, паралельно йде інший, не менш цікавий для нас процес. 8 жовтня 2013 року офіційно стартував міжнародний проект Human Brain Project. Його основною метою є симуляція діяльності людського мозку. По суті, ми намагаємося створити машину, яка думатиме так само, як думає людина. Створення програмно-машинного комплексу, інтелектуальні здібності якого відповідатимуть людині, завершаться вже в 2020–2025 роках [8].

«Рушійною силою, що веде нас до сингулярності, є три наукові революції, що відбудуться в першій половині XXI століття, – зазначає Марк Ромул – Нас чекає революція в генетиці, революція в нанотехнології і революція в робототехніці. Кожна з них є якісним стрибком на шляху до розуміння діяльності Всесвіту й створення технологій управління ним. Кожна революція дає нам ще більше влади або над своїм тілом, або над навколишньою матерією, або над нашими нащадками, які одного разу виростуть і щедро віддають своїм творцям» [6].

Genetics. Революція в генетиці дасть нам можливість програмувати свою біологію для ліквідації всіх захворювань, різкого розширення людського потенціалу й радикального продовження життя. Але людина, ґрунтована на біологічних принципах, не надто відрізнятиметься від нас сьогоднішніх. Наша біологія так само поступатиметься нашим інженерним рішенням.

Nanotech. Революція в нанотехнології дасть нам можливість перебудувати молекулу за молекулою, наше тіло, наш мозок і наш світ, який виходить далеко за межі біології. Революція в нанотехнології дасть нам владу над самою матерією. Воістину фантастичні перспективи готує нам майбутнє. І сьогодні це вже зовсім не фантастика, а реально існуючі технології.

Robotics. Революція в робототехніці, яку ви вже можете спостерігати на прикладі численних відео на ND, означатиме, що на Землі з'явиться щось досконаліше, ніж людина. Наше творіння буде досконалішим, ніж ми. Це найзначніша революція з усіх. Революція в робототехніці означає не лише конкретні інженерні рішення побудови машин, ця революція означає створення мислячих машин із могутнім штучним інтелектом, які нічим не поступатимуться людині. Сила, що буде здатна змінити весь всесвіт.

Приблизно 2030 року настане момент, коли потужність інтелекту комп'ютерів прирівняється до інтелектуальної сили людства. Це будуть дійсно глибокі зміни, коли машини будуть рівні нам в інтелектуальному полі, це дата початку глибокого злиття людини й машини. Бурхливо розцвіте повсюдне аугментування людей, тому що штучні органи перевершуватимуть природні за всіма параметрами. Ціна на них буде поза межню висока, й вони будуть доступні лише багатим людям. Водночас штучний інтелект почне зливатися з людством, допомагаючи нам там, де наших здібностей бракує.

2030-ті – це десятиліття бурі. Момент, коли старі громадські інститути почнуть дуже швидко руйнуватися під власною вагою через власну незатребуваність. Суспільство не буде готове до радикальних змін, адже воно інертне, і державний апарат – завжди консервативний. Загостряться суперечності між світовими корпораціями й органами влади. З'являться численні групи, що виступають проти злиття людини й машини. І хтось неминуче постраждає, але така ціна еволюції. Це буде той самий кіберпанк із DeusEx, з убогістю, корпораціями, владою, першими надлюдськими аугментаціями, першим сильним штучним інтелектом. До 2040 року ми все ще будемо людською цивілізацією з явним переважанням небіологічного інтелекту на планеті. Людство виходитиме з біології, але не з людяності. Старі громадські інститути будуть остаточно зруйновані. Дрібні групи ретроградів усе ще чинитимуть опір, але більшість супротивників прогресу просто нічого не зможе із цим зробити й буде змушена або піти жити в природу або бути з усіма.

2050 рік буде роком створення принципово іншої цивілізації, яка цілком складатиметься з тих, хто дуже відрізняється від Homo Sapiens. Це буде практично безсмертне створіння, життя якого надто відрізнятиметься від наших життів. Далі прогнозувати просто неможливо, тому що це вже за межею сингулярності [9].

Вочевидь, нас чекають радикальні зміни в найближчі 10-20 років. Темний час на декілька десятиліть. Час, коли все старе має піти, звільнивши дорогу для нового. І сьогодні для нас діти нового покоління Z - це можливість підготуватись і стати на гребені нової хвилі, а не бути відкинутими на узбіччя життя.

Постлюдський світ, який у результаті з'явиться, можливо, буде настільки чужим для нас, що наразі ми не можемо знати про нього

абсолютно нічого. Єдиним винятком можуть стати фундаментальні закони природи, але навіть тут іноді допускається існування ще не відкритих законів (у нас поки що немає теорії квантової гравітації) або не до кінця зрозумілих наслідків із відомих законів (подорожі через просторові тунелі (просторову червоточину), створення «всесвітів-немовлят», подорожі в часі й т. ін.), за допомогою яких постлюди зможуть робити те, що ми звикли вважати фізично неможливим.

Висновки. Що ж, у такі прогнози часом важко повірити. Однак, якщо взяти до уваги величезні темпи розвитку суспільства, то стає зрозуміло, що в недалекому майбутньому й таке можливе. Поки що нам залишається тільки спостерігати й аналізувати прогнозований розвиток суспільства та вивчати особливості сучасних дітей. Це потрібно нам для того, щоб оптимізувати взаємодію з «новими» особистостями.

Література

1. Теория поколений XYZ [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://4brain.ru/blog/теория-поколений-xyz/>.
2. Теорія поколінь XYZ, це варто знати. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://smynov.pp.ua/teoriya-pokolin-xyz-tse-var-to-znati/>.
3. Хто такі працівники нового покоління: X, Y чи Z? [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://goo.gl/9mp6Xv>.
4. Hiring and Retaining Good Employees: Treat employees like they make a difference and they will. Kindle Edition [Text] / Dr. Ravinder Ozha. – 300 p.
5. Веретенникова И. Применение теории поколений для привлечения и развития персонала [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://intservis.ru/article/index.php?dir=17&id=136>.
6. Ромул М. Сингулярність дійствительно близько: Адаптація и інтерпретація труда Raymond Kurzweil «Singularity is near» / М. Ромул [Електронний документ]. – [Б. м.], 2013. – 54 с. – Режим доступу : <http://novadeus.com/wp-content/uploads/Singularity.pdf>.
7. Kurzweil Raymond. The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology by Ray Kurzweil / Kurzweil Raymond. – Viking Press Inc, 2005. – 672 p.
8. Бех В. П. На порозі сингулярності: планетарна спільнота у вирі Всесвіту: монографія / В. П. Бех, Ю. В. Бех; Мін-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : «МП Леся», 2014. – 220 с.
9. Сингулярність [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Сингулярность>. – Заголовок з екрана.

Оксана Федик
(м. Івано-Франківськ)

КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначено поняття «психологічної готовності» до професійної діяльності. Проаналізовано основні компоненти структури психологічної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність, професійна готовність, компоненти готовності.

Summary

There is defined the concept of "psychological readiness" to the professional practice. There is also analyzed the basic components of the structure of psychological readiness of the future teachers to educational activities.

Keywords: psychological readiness, readiness, professional readiness, components of readiness.

Суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя, який володіє системою професійних знань і умінь, вміє підтримувати рівень психологічної та фахової підготовки, знайомий з новітніми досягненнями і науково-педагогічними дискусіями на національному та світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення, фундаментально освітчену людина, здатну гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності.

Модернізація вищої педагогічної освіти потребує вдосконалення традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Соціокультурні трансформації в Україні, сучасна соціолінгвістична парадигма, тенденції антропоцентризму і діалогічного розвитку культур заактуалізували появу нових або відродження забутих наук на межі філології, педагогіки, психології, культурології, визначили нові підходи до викладання шкільних предметів, виокремили низку проблем підготовки вчителів української мови і літератури: потребу у вихованні духовності, формуванні культуромовної особистості, радикальних змін у мовній,

літературознавчій, психолого-педагогічній, науково-дослідницькій, інформаційно-технологічній підготовці, модернізацію навчально-методичного супроводу.

На побудову цілісної системи фахової підготовки вчителів впливають провідні освітні тенденції, зокрема глобалізації, інтеграції, інформатизації, фундаменталізації, гуманізації освіти. Особистість вчителя-філолога є носієм національної мови, культури й духовності в державі. Її основу складають національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики мовного колективу, національний характер, мовна, комунікативна, лінгвокультурознавча компетенції. Отже, професійну підготовку вчителів-філологів пропонується визначати як цілісну, динамічну, гнучку, керовану систему, яка розвивається в напрямі до впорядкованості та внутрішньої гармонійності її компонентів. Така система є відкритою, може оновлюватися, змінюватися, самовдосконалюватися, генерувати нові знання та сприймати і творчо опрацьовувати досвід інших систем [8].

Необхідність формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до повноцінної професійної самореалізації зумовлена зростаючими вимогами до рівня підготовки випускників, потребою в постійній професійній самоосвіті, що гарантує компетентне входження їх у ринок праці, та відсутністю комплексних досліджень цієї важливої проблеми. При цьому варто зважати на специфіку філологічних спеціальностей, що виявляється в системно-функціональній парадигмі мислення, емоційності, рефлексивності, емпатійності, комунікативній виразності, полікультурності змістової складової, що значно актуалізує потребу в розвитку толерантності (С. Астахова, Л. Бабенко, Н. Бородіна, Н. Зарічанська, Н. Іваницька, Ю. Картава, О. Куцевол, І. Лебедик, А. Лісниченко, С. Мурзіна, С. Перова, Г. Пяткова, О. Семенов, Т. Симоненко).

Тому акмеологізація професійної діяльності педагога філологічного напрямку, розвиток його аксіосфери набувають нині стратегічного характеру, що є актуальним завданням вищої педагогічної школи. Адже учитель-філолог здійснює функції міжкультурної комунікації, організовуючи процес взаємопізнання, взаємозбагачення культур, що трансформується у здатність викладати мову як

національно-культурний феномен і на цій основі формувати національну ціннісно-мовну картину світу. Філологічні спеціальності загалом через «спілкування» з різножанровими творами мистецтва, впливають на духовне збагачення учнів в умовах суперечливого сьогодення. Тому особливої уваги у процесі професійної підготовки учителів-філологів набуває реалізація креативного підходу, що передбачає посилення екзистенційної складової професійної діяльності та засвідчує високий рівень професійної майстерності, що досягається внаслідок повноцінної професійної готовності [9].

Сьогоднішні вчителі відверто заявляють про свою неготовність задовольняти сучасні вимоги та потреби суспільства щодо діяльності педагогів. Серед таких – 70% педагогів. Багато нарікань у вчителів щодо їхньої професійної підготовки. Так, 65,4% опитаних називають недостатньою практичну підготовку, ще 48,6% – методичну підготовку, 61,4% – психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах [7].

Формування цілей статті... Метою статті є дослідження поняття та компонентів «психологічної готовності» як важливої складової готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій і виклад основного матеріалу... Поява в психології поняття *готовність* була зумовлена необхідністю визначення можливостей особистості до виконання тієї чи іншої діяльності. Теоретичний аналіз літератури дав змогу виокремити два напрями досліджень готовності до педагогічної діяльності: професійна діяльність і навчальна діяльність. У контексті останнього напрямку важливим є формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності [1].

Готовність розглядається педагогами та психологами як стан М. Дяченко, С. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе та ін., як якість особистості Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Є. Федорчук, В. Шадріков, як комплекс здібностей Б. Анан'єв, С. Рубинштейн, як синтез певних особистісних якостей С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський, як системне особистісне утворення С. Васильєва, А. Веденов, М. Дяченко, Л. Кандибович.

У той же час Є. Богданов розуміє готовність як інтегровану якість особистості вчителя, як фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності [2].

Усталеного, остаточного визначення готовності до діяльності в науці поки ще не сформувався. Виділяються три основні підходи до її розуміння:

1) готовність розуміється як складне утворення, яке включає у себе когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати фахівець для успішного виконання діяльності;

2) готовність розуміється як певний функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень; 3) готовність розуміється як складне особистісне утворення, що включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани [5].

Результати аналізу літератури дозволяють стверджувати, що вчені по-різному визначають і структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. В. Кичук, А. Ф. Линенко); інші виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. В. Кузьміна, Л. Ф. Спирін, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков та ін.); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В. О. Моляко, Є. І. Машбиць, О. К. Тихомиров). А. Линенко конкретизувала компоненти професійної готовності за такими ознаками: емоційно-зацікавлені позитивні ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свої знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [7].

Прийнято вважати, що компонентами готовності особистості до діяльності є ставлення до діяльності або настанову (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їхнього практичного використання. [4]. Готовність має структурну будову і носить багаторівневий характер. Зокрема, М. Дяченко, Л. Кандибович відмічають, що готовність включає в себе в стійкій єдності такі компоненти:

1) мотиваційний (позитивне відношення до професії, інтерес до неї і інші достатньо стійкі професійні мотиви);

2) орієнтаційний (знання і уявлення про особливості і умови професійної діяльності, її вимог до особистості);

3) операціональний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і т.ін.);

4) вольовий(самоконтроль, вміння керувати діями, з котрих складається виконання трудових обов'язків);

5) оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам) [5].

На наш погляд, готовність – це внутрішня здатність особистості, яка являє собою певну цілісність та існує як ознака професійної кваліфікації, а також є результатом цілеспрямованої підготовки.

Низка науковців виділяють *функціональний* (Ф. Ю. Генев, Н. Д. Левітов, А. Ц. Пупі, Є. П. Ільїн, В. С. Нерсесян і В. М. Пушкін) та *особистісний* (К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович, В. О. Моляко) підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності [5].

З точки зору функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності [4].

З позиції особистісного підходу психологічна готовність – це результат підготовки до певної діяльності [2].

Феномен психологічної готовності, функціонуючи у руслі окремого аспекту педагогічної діяльності, і будучи обумовленим диференціацією завдань у рамках цього аспекту, має у кожному випадку специфічний прояв та складну динамічну структуру, що визначається структурою конкретної діяльності. Кожен із компонентів у різних моделях готовності спеціаліста має своє специфічне навантаження.

Науковці по-різному висвітлюють процес формування психологічної готовності, проте, спільним у всіх дослідженнях є те, що цей процес здійснюється шляхом одночасного формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того чи іншого компонента (у залежності від специфіки діяльності, до якої здійснюється підгото-

вка спеціаліста), в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів [3].

К. М. Дурай-Новакова визначає психологічну готовність як складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівневу система якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дають змогу певному суб'єкту більш чи менш успішно здійснювати діяльність, як первинну й фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, як ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного розв'язання певних завдань [4].

Психологічна готовність – це суттєвий попередник цілеспрямованої діяльності її регулювання, стійкості і ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості зберігати самоконтроль і перелаштовувати свою діяльність при появі непередбачених перешкод [7].

П. П. Горностай вважає, що психологічна готовність особистості до професійної діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, який включає систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, настанов і станів особистості, який дає змогу успішно включатися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для конкретної діяльності і конкретної особистості чином [11].

Розглянемо структуру загальної психологічної готовності особистості до професійної діяльності, запропонованої П. Горностаєм, вона має такий вигляд.

У цьому переліку ми можемо дати досить ґрунтовну характеристику кожному з елементів на рівні його відповідності тій чи іншій підструктурі, однак, практично, нічого не можна сказати конкретного про їх функціональні можливості на рівні загальної структури. І головна причина полягає в тому, що всі вони позбавлені такої важливої відмінної особливості будь-якої системи, як зв'язок, а тому тут також відсутня і цілісність, що, в свою чергу, ніяк не дає нам підстав назвати дану структуру системою. Ця структура нагадує окремі вузли та деталі розібраного двигуна. А для того, щоб він запрацював, кожен елемент (деталь) повинен зайняти своє (тільки йому належне) місце в загальній системі [11].

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ			
	Довготривала готовність		Короткочасна готовність
1	Ціннісні орієнтації	1	Розуміння цілей діяльності
2	Потреба у праці	2	Розуміння значущості праці
3	Мотиви праці	3	Почуття відповідальності
4	Інтереси та здібності	4	Емоційно-ціннісні відношення
5	Установки	5	Настрій на роботу
ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ			
1	Ідеал професіонала	1	Рольовий образ
2	Самооцінка професійних можливостей	2	Самооцінка підготовленості
3	Самооцінка професійної майстерності	3	Впевненість у собі
4	Самооцінка вдосконалення	4	Професійна рефлексія
ПРОФЕСІЙНО-ОПЕРАЦІЙНА ПІДСИСТЕМА			
1	Знання, досвід особистості		Орієнтовна основа дії
2	Професійні навички, звички	2	Антиципація
3	Професійні вміння	3	Реалізуючі стратегії
4	Сформовані стратегії	4	Професійне мислення
ПІДСИСТЕМА ПВЯ (професійно важливих якостей)			
1	Властивості нервової системи	1	Стан нервової системи
2	Особливості психічних процесів	2	Процеси сприйняття, уваги, мислення, пам'яті
3	Характерологічні особливості	3	Емоційні стани
4	Професійні здібності	4	Вольова регуляція

Рис. 1 Структура професійної готовності (за П. Горностаєм).

У науковій літературі психологічна готовність має різні назви, але в цілому виступає у двох формах:

- короткочасна (Ф. Д. Горбов, М. Д. Левітов, Л. С. Нерсесян), тимчасова (М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович), ситуативна (Ю. Я. Кісельов) – як актуалізація психічних станів, пристосування всіх сил, забезпечення психологічної можливості для успішних дій в даному виді діяльності; Короткочасна психологічна готовність являє собою особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та стійкої спрямованості свідомості на її виконання (включає в себе різного роду установки на усвідомлення задачі, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату)

- тривала (М. Д. Левітов, Л. П. Буєва, С. І. Кон), загальна (А. О. Деркач, А. А. Ісаєв, Є. С. Романова), підготовленість (О. В. Киричук, Є. Г. Козлова, В. А. Крутецький, А. Ц. Пуні), – як набуті знання, навички, вміння, установки і мотиви діяльності. Тривала готовність являє собою систему інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Ця готовність поєднує в собі усвідомлення ролі певної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установку на актуалізацію наявних знань [6].

Проаналізувавши різні підходи вчених щодо психологічної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності ми пропонуємо своє бачення структурних компонентів готовності майбутнього педагога до трудової діяльності:

Мотиваційний компонент – сукупність мотивів необхідних для здійснення педагогічної діяльності (позитивне ставлення до професії, предмету, дітей, необхідність успішного виконання поставленої задачі, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку). *Когнітивний* – пов'язаний з пізнавальною сферою людини, являє собою сукупність знань необхідних для формування успішної професійної діяльності. *Операційний компонент* – це комплекс умінь та навичок що забезпечують успішність педагогічної діяльності, (володіння способами і прийомами професійної діяльності). *Особистісний* – сукупність особистісних якостей важливих для виконання професійної діяльності. *Вольовий* – управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, здатність відвертати увагу від стороннього впливу, подолання сумнівів та

страху. *Емоційний* – почуття відповідальності, впевненості в успіху. *Оцінний* – самооцінка своєї професійної готовності. *Прогностичний* – уміння передбачати наслідки можливих дій і скласти прогнози професійного розвитку. *Акмеологічний* – проектування професійного розвитку і втілення в життя при активній позиції суб'єкта діяльності.

У свою чергу, вченими виділені умови, що перешкоджають формуванню психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності:

- психологічні особливості студентського віку: недостатньо розвинута здатність сполучати ближню та віддалену перспективу; незавершеність розвитку функції планування; протиріччя і невпорядкованість різних аспектів «Я»; невміння розмежувати можливе і бажане;

- умови розвитку суспільства: зміна ціннісних орієнтирів в сучасному суспільстві; поява великої кількості «нових» професій; некерований ріст вищих навчальних закладів; особливості сучасної системи освіти [10].

Ефективне формування психологічної готовності до професійної діяльності в період навчання у ВНЗ не можливе без впровадження в систему підготовки майбутніх спеціалістів наступних психологічних принципів:

- проблемності (постановка завдань, орієнтованих на актуалізацію знань та досвіду);

- комплексності (включення елементів програми формування психологічної готовності до професійної діяльності в практичну роботу);

- системності (аналіз і розгляд майбутньої професійної діяльності як цілісної, певним чином організованої динамічної системи);

- цілеспрямованості (спрямованість на майбутню професійну діяльність, на досягнення високих результатів, набуття відповідних знань, умінь, навичок, особистісних властивостей);

- інтенсифікації (організація активної діяльності педагогів і студентів);

- особистісної орієнтованості (спрямованість на інтереси та потреби студентів, створення умов, що сприяють самовираженню, самостійності суджень);

- ситуативності (вирішення ситуацій різного характеру);

- рефлексивності (самопізнання себе та майбутньої професійної діяльності);

- творчості (творчий підхід до розв'язання професійних завдань);

- активності (відкритість новому досвіду, знанням).

Врахування психологічних принципів, чинників та умов в процесі формування психологічної готовності до професійної діяльності, а саме на етапі вузівського навчання, забезпечить підвищення рівня її розвитку [6].

Таким чином підсумовуючи вищесказане можна дійти висновку, що психологічна готовність це один із найважливіших компонентів структури професійної готовності до педагогічної діяльності.

Література

1. Антонова Н. О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць / Н. О. Антонова. – 2009. – Том X. Частина 11. – С. 43-52.
2. Богданов Е. Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя : дис... докт. псих. наук / Е. Н. Богданов. – М., 1995. – 594 с.
3. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Дмитриева. – М., 1997. – 18 с.
4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
5. Дяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн., Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
6. Кучеренко С. М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов / С. М. Кучеренко // Вісник Харківського університету. – № 403, Серія психологія. – Харків: ХДУ, 1998. – С. 107-111.
7. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
8. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К, 1997. – 401 с.
9. Поселецька К. А. Дослідження компонентів та рівнів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації / К. А. Поселецька // Наукові записки Вінницького державного педагогіч-

ного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 43. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – С. 278-282.

10. Стрелков В. Б. Психологическая готовность учителя к работе с детьми: Учебно-методическое пособие / В. Б. Стрелков, С. В. Мазурина. – Башкирский институт развития образования. – Уфа, 2001. – 101 с.
11. Федик О. В. Самостійність та професійна готовність у системі самоосвіти майбутніх учителів фізичної культури / О. В. Федик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ ПНУ, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 122-130.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Гарна Світлана Юріївна – завідувач відділу гуманітарної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Голод Роман Богданович – доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури, декан Філологічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Девдюк Іванна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Іванюк Мар'яна Василівна – здобувач кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ісаєва Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання світової літератури НПУ ім. М. П. Драгоманова

Казмирчук Алла Іванівна – вчитель зарубіжної літератури вищої категорії, учитель-методист Львівської спеціалізованої школи «Надія»

Клименко Жанна Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання світової літератури НПУ ім. М. П. Драгоманова

Козієва Віталіна Вікторівна – учитель зарубіжної літератури, учитель-методист Іверської ЗОШ І-ІІІ ступенів Олександрівського р-ну Донецької області

Козлик Ігор Володимирович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Куцевол Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського

Мартинець Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Марчук Ганна Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри журналістики Філологічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Мрачковська Галина Михайлівна – учитель зарубіжної літератури вищої категорії, старший вчитель СЗШ № 23 м. Львова, методист Навчально-методичного центру освіти м. Львова

Пікун Леся Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка

Рега Дало Олексійович – кандидат філологічних наук, викладач кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Романкова Лілія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач відділу виховної психолого-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ситченко Анатолій Люціанович – доктор педагогічних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи МНУ університету імені В. О. Сухомлинського

Стрихар Ірина Ярославівна – завідувач сектором Наукової бібліотеки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Федик Оксана Василівна – кандидат психологічних наук доцент кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Шуляр Василь Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України

Щербатюк Вікторія Станіславівна – старший викладач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», методист відділу гуманітарної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
ДО РОБОТИ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

ЗБІРНИК СТАТЕЙ
Випуск I

(українською мовою)

Підп. до друку 9.02.2017 р. Формат 60x84/16.
Папір офсет. Друк різнограф. Гарнітура Times New Roman.
Умов. др. арк. 10,46. Наклад 300 прим.

Віддруковано у видавництві «Симфонія форте»
76019, м. Івано-Франківськ, вул. Крайківського, 2.
Тел. (0342) 77-98-92

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців та виготівників видавничої продукції: серія ДК № 3312 від 12.11.2008 р.