

Міністерство освіти і науки України  
Криворізький державний педагогічний університет

Факультет іноземних мов

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Збірник матеріалів  
III Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю  
створення Криворізького державного  
педагогічного університету та 25-річчю  
факультету іноземних мов  
(29–30 вересня 2020 року)

Випуск 3 (15)

Частина 2

Кривий Ріг  
2020

УДК 80(082)  
ББК 81.2Р  
А 43

*ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:*  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Криворізького державного педагогічного університету  
(протокол № 3 від 08 жовтня 2020 р.)

*Редакційна колегія:*

*Головний редактор:* **С. І. Ковпик**, доктор філологічних наук,  
професор, м. Кривий Ріг

*Відповідальний редактор:* **О. Б. Каневська**, кандидат педагогічних наук,  
доцент, м. Кривий Ріг

**С. М. Амеліна**, доктор педагогічних наук, професор, м. Київ

**М. В. Бережна**, кандидат філологічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

**М. В. Варданян**, доктор філологічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

**В. А. Гаманюк**, доктор педагогічних наук, професор, м. Кривий Ріг

**О. І. Гамалі**, кандидат філологічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

**Н. Д. Соловійова**, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

*Рецензенти:*

**Ю. А. Зацний**, доктор філологічних наук, професор, м. Запоріжжя

**Л. В. Педченко**, кандидат філологічних наук, доцент, м. Харків

У матеріалах конференції порушено актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов і зарубіжної літератури, теорії та практики перекладу. Розглянуто традиційні й нетрадиційні підходи до різних лінгвістичних і літературознавчих явищ, представлено важливі аспекти викладання іноземних мов і зарубіжної літератури у навчальних закладах різних типів, висвітлено деякі проблеми дидактики та перекладу.

Для науковців-філологів, учителів-словесників навчальних закладів різних типів, студентів філологічних факультетів.

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції розміщено у репозитарії бібліотеки КДПУ за адресою: [elibrary.kdpu.edu.ua](http://elibrary.kdpu.edu.ua)

## Зміст

### ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

- С. В. Дорнер*  
ХАРАКТЕРЫ И СИТУАЦИИ В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННЫХ  
ИСКАНИЙ ГЕРОЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ  
В. М. ШУКШИНА) ..... 9
- Н. А. Дудников*  
АВТОРСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА КАЛИОСТРО  
В РОМАНЕ-БИОГРАФИИ М. А. КУЗМИНА «ЧУДЕСНАЯ  
ЖИЗНЬ ИОСИФА БАЛЬЗАМО, ГРАФА КАЛИОСТРО» ... 18
- С. І. Ковтук*  
ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ФІНАНСОВОЇ  
ГРАМОТНОСТІ У РОМАНІ М. ДОЧИНЦЯ «КРИНИЧАР.  
ДІЯЮШІ НАЙБАГАТШОГО ЧОЛОВІКА МУКАЧЕВСЬКОЇ  
ДОМІНІЇ» ..... 27
- Т. В. Михальченко*  
ВІДЛУННЯ БАРОКОВОЇ ЕСТЕТИКИ В РОМАНІ СІЛЬВИ  
ЖЕРМЕН «ДНІ ГНІВУ» (1989) ..... 33
- О. В. Мохначева*  
КЛЮЧИ К СМЫСЛОВОМУ ПРОСТРАНСТВУ ТЕКСТА  
ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО РОМАНА (Э. БЕРДЖЕСС  
«ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН») ..... 39
- О. В. Мохначова, Ю. В. Щербак*  
LE POSSIBLE ET L'ABSURDE CHEZ SØREN KIERKEGAARD 47
- Л. Д. Федоряка, Я. О. Казаку*  
АМБІВАЛЕНТНИЙ ХАРАКТЕР ДИТЯЧОГО СВІТУ У  
ПОВІСТІ ДЖ. М. БАРРІ «ПІТЕР ПЕН» ..... 58
- М. В. Шаповал*  
ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО  
КИНОСЦЕНАРИЯ ..... 68

**Ю. В. Щербак**

СИМВОЛІКА ОБРАЗУ СМЕРТІ У П'ЄСІ МОРІСА  
МЕТЕРЛІНКА «НЕМИНУЧА» ..... 75

## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РІЗНИХ ТИПІВ

**І. К. Альбрехт, О. В. Гладка**

РОЗВИТОК УМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО  
НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 85

**А. Вулер, О. Нончар**

TYPICAL ERRORS IN THE USE OF PREPOSITIONS BY  
ENGLISH SPEAKERS ..... 93

**Л. М. Белих, О. В. Гладка**

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ “ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА  
ТА СТАЛІЙ РОЗВИТОК” НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ  
МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 100

**М. В. Варданян**

ПОРІВНЯЛЬНЕ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО В СУЧАСНИХ  
ЗАРУБІЖНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: ПРОГРАМИ,  
ПРОБЛЕМАТИКА, СТРАТЕГІЇ..... 108

**Л. П. Гапоненко, В. О. Пантелеева**

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА  
УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 120

**К. В. Гостра**

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВТОРИННОЇ  
МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЛІНГВОМЕТОДИЧНА  
ПРОБЛЕМА..... 130

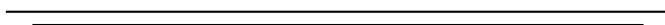
**О. І. Дрогайцев**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА  
ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 135

- Г. С. Коваленко, А. Д. Подвінська**  
РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ З  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ  
ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-ПРОГРАМ . 142
- П. П. Козоброд**  
ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО  
ВКУСА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ  
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ..... 155
- Ю. И. Кухта**  
РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ  
УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ  
ПРОБЛЕМА..... 160
- Л. Л. Маценура, А. С. Спірідонова**  
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ «WARMING-UP»  
ACTIVITIES ..... 171
- А. А. Маширапова, Р. В. Лопатич**  
РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНИХ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ НА  
УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ..... 181
- Н. П. Мещерякова**  
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ  
ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ..... 191
- О. А. Сулік**  
ПРОБЛЕМА РЕАЛІЙ У СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ КОМПЕ-  
ТЕНЦІЇ ..... 199
- С. В. Щербак, Л. І. Луценко**  
ХУДОЖНЯ ТРАНСФОРМАЦІЯ МІФОЛОГІЧНИХ ОБРАЗІВ  
(НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ МІФІВ «БЕРЕГІНЯ»,  
«ДАЖБОГ» УЧНЯМИ 5-Х КЛАСІВ)..... 207
- Є. І. Яницький, О. В. Гладка**  
ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ  
МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 216



# ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ







*С. В. Дорнер,*  
*студентка магистратури*  
*факультета иностранных языков*  
*Криворожский государственный*  
*педагогический университет*  
Научный руководитель:  
кандидат филологических наук,  
доцент Дудников Н. А.

## ХАРАКТЕРЫ И СИТУАЦИИ В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННЫХ ИСКАНИЙ ГЕРОЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. М. ШУКШИНА)

Дорнер С. В. (наук. кер.: канд. філол. наук, доц. Дудніков М. О.).  
Характери та ситуації в контексті моральних пошуків героїв (на  
матеріалі оповідань В. М. Шукшина).

У статті досліджено процес взаємодії характеру та ситуації в оповіданнях  
В. М. Шукшина, спрямований на розкриття моральної проблематики у  
руслі художньої системи письменника.

Визначено взаємовідносини персонажів, що породжує низку обставин, які  
впливають на конкретну ситуацію, а саме ситуація є тим елементом, який  
вичерпує характер, що відбиває реальне життя, яка має певний моральний  
порядок, тому що характер формується та втілюється в моральній системі.

Вивчено поняття «мораль», яке є відносно жорсткою системою  
норм поведінки людей у суспільстві, у співвідношенні з поняттям  
«моральність» — системою більш широкою та гнучкою, де вибір лінії  
поведінки — наслідок індивідуального духовного пошуку персонажа.

**Ключові слова:** характер, ситуація, художній образ, мораль,  
моральність.

Дорнер С. В. (науч. рук.: канд. филол. наук, доц. Дудников Н. А.).  
Характеры и ситуации в контексте нравственных исканий героев  
(на материале рассказов В. М. Шукшина).

В статье исследуется процесс взаимодействия характера и ситуации в  
рассказах В. М. Шукшина, направленный на раскрытие нравственной  
проблематики сюжетов в русле художественной системы писателя.

Определяется взаимоотношение персонажей, порождающих ряд обстоя-  
тельств, которые влияют на конкретную ситуацию, и именно ситуация  
является тем элементом, который испытывает характер, отображающий  
реальную жизнь, имеющую определенный нравственный порядок, потому  
как характер формируется и воплощается в нравственной системе.

Изучается понятие «мораль», представляющее собой относительно  
жесткую систему норм поведения людей в обществе, в сопоставлении

с понятием «нравственность» — системой более широкой и гибкой, где выбор линии поведения — следствие индивидуального духовного поиска персонажа.

**Ключевые слова:** характер, ситуация, художественный образ, мораль, нравственность.

**Dorner S. V. (academic mentor Doc. M. Dudnikov). The characters and situations in the context of moral search of heroes (on the material of the stories of V. M. Shukshin).**

The article examines the process of interaction between character and situation in the stories of V. M. Shukshin, directed at disclosure the moral problems of plots in the mainstream of the writer's artistic system.

The relationship of the characters that generate a number of circumstances that result in a specific situation is determined, and it is the situation that is the element that the character experiences, reflecting real life, which has a certain moral order, because the character is formed and embodied in the moral system.

The concept of morality is studied, which is a relatively rigid system of norms of human behavior in society, in comparison with the concept of morality — a broader and more flexible system, where the choice of a line of behavior is a consequence of an individual spiritual search for a character.

**Key words:** character, situation, artistic image, morality, morals.

Писатель, режиссер, актер и публицист В. М. Шукшин посвятил свою творческую жизнь постижению души народной. Известный литературный критик Д. М. Урнов дает очень высокую оценку личности В. М. Шукшина: *«Если бы человек с натурой Василия Шукшина попал в среду, которая бы разом подняла его по развитию на несколько этапов, то, может быть, у нас уже существовал бы свой Шекспир»* [3, с. 185]. Писатель стремился показать действительность в многоликой гамме человеческих судеб, характеров и ситуаций. В свойствах народного характера Василий Макарович пытался найти разгадку многих явлений современной жизни, причем, в центре его внимания всегда была нравственная сторона вопроса. В своих рассказах художник слова воплотил традиции русской классической прозы. В них прослеживаются элементы сказовой манеры (Н. С. Лескова), тонкой иронии (А. П. Чехова и М. М. Зощенко), эмоционально-смысловые очертания «диалектики души» (Л. Н. Толстого), глубокий психологизм (Ф. М. Достоевского).

В. М. Шукшин в своих рассказах обращается ни к внешним сторонам жизни человека, а к его глубинным основам — к совести, душе, нравственности.

Для современного литературного этапа наряду с необычным многообразием характеров показательным является пафос «проверки» характера литературного на человечность.

Художественный характер нельзя искусственно отделить от художественного образа, поскольку характер также не лишен широкого обобщающего эффекта, но главная его сфера — индивидуальное и неповторимое.

Обладая определенными человеческими качествами (характером), каждый персонаж по-своему разрешает ту или иную житейскую ситуацию. На этом разноцветье характеров и строится, к примеру, шукшинский сюжет. Чтобы лучше понять эту мысль уместно использовать высказывание самого В. М. Шукшина: *«Сюжет? Это — характер. Будет одна и та же ситуация, но будут действовать два разных человека, будет два разных рассказа — один про одно, второй совсем-совсем про другое»* [5, с. 116–117]. При этом, необходимо отличать характер литературный от характера в жизни. Существует ложная точка зрения, согласно которой характер литературный рассматривается как реальное, существующее или существовавшее лицо. Характер литературный — средоточие художественных идей произведения — активен по отношению к жизни: он участвует в развитии личности, жизни в целом. В характере может быть в различной мере подчеркнуто то, что есть, и то, что хочет видеть художник в человеке, т. е. додуманное писательской фантазией.

Существенной чертой характера человека является его речь. Она раскрывает общую культуру личности, раскрывает ее социальную принадлежность, характеризует как психологическое, так и душевное состояние. Например, речь героев В. М. Шукшина — это живая разговорная речь, в ней много просторечных слов и выражений, диалектизмов (щас, пошто, рыск, окочуриться, рассерчал, дошлый, не втяпался, знамо дело, язви мя, сыму, оклемался и т. д.). Таким образом, представление о характере литературного героя создаётся посредством множества компонентов — от речи и внешности до всевозможных психологических деталей, характеризующих персонаж. Литературный критик В. М. Карпова писала: *«Проза Василия Шукшина — явление своеобразное, со своими стилевыми особенностями. Характеры, увиденные в жизни, писатель додумывает, развивает, довоображает. Шукшин вглядывается в свой персонаж и исследует его как художник досконально, открывая его душевную многослойность, многогранность. . . . Шукшин на нескольких страницах создает неповторимый человеческий характер и через него показывает какой-то пласт жизни, какую-то сторону бытия»* [2, с. 48].

Характер воплощает в себе индивидуальные особенности личности, направленные на определенные поступки в различных жизненных

ситуациях. Существует давняя восточная пословица: *«Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу»*. Повторяющиеся поступки входят в привычку, а привычка как бы отпечатывается на характере, который воплощает собой наличие тех или иных личностных качеств, влияющих на отношение к человеку других людей. Таким образом, система привычных действий и поступков — это основа характера человека.

Соотношение в пределах произведения характеров и обстоятельств, являющихся художественным воспроизведением социально-исторической, духовно-культурной и природной среды, составляют художественную ситуацию. Таким образом, можно сделать вывод, что совокупность обстоятельств лежит в основе ситуации. Литературовед В. А. Апухтина подчеркивает: *«... развитие ситуации означает разрыв, резкий сдвиг обычного течения жизни. Взрывная сила, таящаяся в наметившейся коллизии, может вызвать цепную реакцию, движение которой угасает уже за пределами сюжета»* [1, с. 38]. Ситуация тяготеет к конкретной обстановке, она не может быть расплывчатой, поэтому ситуация лучше всего реализуется в рассказе, который также должен быть лаконичным.

Персидское изречение гласит о том, что *«чужой ум можно узнать в какой-нибудь час, но нужны годы, чтобы узнать чужой характер»*. Наличие ситуации в художественном произведении ускоряет этот процесс. Как правило, ряд обстоятельств создают ситуацию, разрешение которой лежит в нравственной плоскости личности. Ситуации в художественном тексте бывают разные: социально-бытовые, семейные, социально-исторические, ситуация-конфликт, ситуация воспоминания, ситуация морально-нравственного выбора. Они могут быть поданы в художественном произведении в русле трагического или комического пафоса. Хотя если взять, к примеру, рассказы В. М. Шукшина, то у него нет четкой грани между комической и трагической ситуацией. Исследователь творчества писателя С. И. Фрейлих в статье *«О стиле Василия Шукшина»* высказал по этому поводу глубокую мысль: *«У него комедийная ситуация оборачивается в трагедию самостоятельно, он показал, что между трагедией и комедией нет границы. Очевидной границы. В этих превращениях тайна человеческого существования, на разгадывание ее Шукшин потратил жизнь. Разгадывая своего героя, Шукшин постигал и самого себя»* [4, с. 62].

К социально-бытовым относятся ситуации, в которых преломляются условия жизни человека, его достаток, отношение к профессии,

взаимоотношения с обществом и, как следствие, взаимосвязь этих аспектов жизни с семейными отношениями. Мы подчеркиваем, что социально-бытовые ситуации тесно связаны с семейными, поскольку семья и быт плотно переплетаются. И хотя семья является стимулом для развития личности, она же (семья) может стать источником затяжного конфликта. Эти ситуации связаны с моральными качествами супругов, их душевными качествами, воплощенными в характере. Важным, показательным фактором является отношение родителей к детям, к родственникам со стороны мужа и жены. Социально-историческая ситуация предполагает рассказ о персонаже и о тех событиях, которые с ним произошли. Часто при изображении подобных ситуаций мы не наблюдаем авторской оценки литературного персонажа, а просто констатируется то, что с ним произошло. Оценочная работа переносится на читателей. Социально-историческая ситуация может быть связана с собственно-исторической личностью, изображенной в художественном произведении.

Ситуация-конфликт присутствует в той или иной степени в различных видах художественных ситуаций. В художественном тексте она может быть представлен как внутрилличностная (сложно разрешимое противоречие, происходящее внутри личности); межличностная (ситуация, в основе которой противоречие, воспринимаемое и переживаемое участниками ситуации); конфликт между личностью и группой людей, а также межгрупповой конфликт.

Ситуация воспоминания связана с сюжетами, в которых характеризуется личность, способная или не способная помнить кто она, откуда, чьего «роду-племени». Иногда обращение памяти в прошлое, может благоприятствовать пробуждению совести, приводящему к переоценке ценностей. Человек, помнящий историю своего рода, своей страны, не забывающий добро тех, кто помогал в трудную минуту, вызывает интерес как нравственная личность с богатым духовным миром, а значит и с большим жизненным опытом.

Объемность ситуации, насыщенность ее социально-психологическим содержанием, перипетийность — все это способствует созданию произведения высокого художественного качества. Воплощение подобной ситуативности в произведении свидетельствует о множестве вариантов ее развития (т. е. о поливариантности). Для глубокого отображения жизни писатель должен обладать колоссальным жизненным опытом, иметь дар провидца, чувствовать всеми фибрами души психологию той социальной среды, о которой пишет.

«История души» в рассказах В. М. Шукшина делается самыми лаконичными средствами. Главной «выдумкой» автора становится точно выбранная ситуация. Ситуация — вот что имеет для В. М. Шукшина первостепенное значение, что вносит, пожалуй, наибольшее разнообразие в его произведения.

«Шукишинский рассказ организует ситуация» — утверждает исследователь творчества В. М. Шукшина В. А. Апухтина. Она также доказывает, что выбор ситуации «отвечает замыслу писателя» [1, с. 37], «в сюжетных ситуациях и конфликтах конкретизируется обобщающая мысль писателя, фиксируется творческое видение действительности, запечатленные в противоречивой динамике» [1, с. 38]. Социальные конфликты, изучаемые В. М. Шукшиным, интересуют его прежде всего с их нравственной стороны. И главный интерес писателя заключается в размышлении над индивидуальной психологией героя. «Шукшин «пересадил» в наше сознание человеческие характеры, которые раньше до него литературу не интересовали, а если они и встречались, то лишь на втором плане, как фон действия привычных литературных героев. С характерами пришли не описанные еще никем случаи жизни» [4, с. 60]. Рассказы В. М. Шукшина многоплановые по глубине своего философского содержания, за простыми реалиями существования в них всегда открываются сложные психологические наслоения. Обратимся к сюжету одного из лучших рассказов В. М. Шукшина «Осенью» (1973). Литературные критики справедливо отметили его «глубокое гуманистическое содержание», отличающееся «тонкостью психологического письма, грустно-лирической ситуацией» [2, с. 67]. Ситуация данного сюжета имеет социально-семейную основу с философским оттенком: Филипп Тюрин в юности полюбил красавицу Марью Ермилову, а Марья полюбила Филиппа. Молодые люди решили пожениться. Из-за своих атеистических убеждений Филипп не пожелал производить обряд венчания в церкви, а Марья, приверженица патриархальных деревенских обычаев, категорически отказалась от свадьбы без венчания. Конфликт привел к тому, что они расстались. «И с годами боль не ушла... Уже была семья, детишки. А болело и болело по Марье сердце. Жена поняла причину постоянной печали и замкнутости Филиппа и возненавидела его. Доходили до Филиппа слухи, что и в семье Марьи нет лада, что и Марья тоскует» [6, с. 160]. История жизни этих людей не просто печальна, а трагична. Прошли годы. Однажды на пароме Филипп встречает похоронную процессию. Оказалось, что везут хоронить Марью: «Марьюшка, Марья... Самый дорогой человек

*плывет с ним последний раз... Все эти тридцать лет, как он паромщиком, он наперечет знал, сколько раз Марья переплывала с ним на пароме... И вот — нету Марьи»* [6, с. 162]. Сложившаяся жизненная ситуация традиционно переносится автором на судьбы людей, являющихся носителями определенных черт характера.

Максимализм и упрямство Филиппа, боязнь уступкой женщине выявить себя человеком слабым, не дали возможности здраво разрешить сложившуюся ситуацию. Но тупик был непреодолим и потому, что характер Марьи во многом напоминал характер Филиппа. Марья отказалась уступать человеку, которого любит, не попыталась пересмотреть свои взгляды на традиции и религию ради своего собственного счастья. Муж Марьи Павел тоже не обладал устойчивым характером, отражающим человеческую рассудительность. В нем было какое-то легкомыслие и злобливость. Из-за своей беспечно-дерзкой выходки он стал глубоко несчастным человеком. Павел, отбивший красивую девушку у Филиппа, знал, что она не любит его, но надеялся: стерпится-слюбится. Рассказ завершается печальными мыслями Филиппа о том, что нельзя вернуть прошлое как и невозможно прожить жизнь заново. Судьба всех четверых исковеркана человеческой недальновидностью и небрежностью. Они разрешили ситуацию таким образом, что все четверо — Марья, Петр, Филипп и его жена лишили себя счастья, поскольку прожили свою семейную жизнь в нелюбви. Читая этот рассказ, мы испытываем какое-то душевное потрясение, нас охватывает щемящее чувство досады и сопереживания. Какая хрупкая человеческая жизнь, как рядом находится с нами счастье, но как редко мы приближаемся к нему, кстати, по своей вине.

Сугубо семейная ситуация представлена в рассказе «Сапожки» (1970). В нем нет витиеватой фабулы и почти нет событий. Поэтической удачей В. М. Шукшина является психологически точная зарисовка персонажей, изображение их потрясающе правдивых отношений, отображающих важную мысль о необходимости доброты и участия в общении между собой близких и не очень близких людей. Шофер Сергей Духанин купил жене сапожки, какие она и «*во сне не носила*» [7, с. 486]. Сергей проявил решительность, — несмотря на высокую цену сапожек, хамство продавщицы, насмешки своих друзей, считающих подобную покупку пустой тратой денег. Тем более что грязь по колено, да и нога у Клавки не городская. Сергей рассорился со всеми, вернулся домой в подавленном настроении. У него даже мелькала мысль: «*Пойду и брошу их в колодец*» [7, с. 491]. Эту ситуацию писатель-психолог талантливо налагает на характеры

своих персонажей, и поэтому она находит очень точное, правдивое разрешение. И хотя сапоги не подошли по размеру для жены, ко всеобщей радости их будет носить старшая дочь. Характеры у Сергея и Клавдии очень похожи: бескорыстные, чуткие, склонные к размышлению (рефлексии), способны ценить добро, живо реагировать на маленькие радости. Именно такие люди могут пересмотреть свою жизнь, вынести для себя жизненный урок. И в этой истории важны не внешние обстоятельства, а душевные переживания и страдания героя. Так, в раздумьях и сомнениях Сергея Духанина есть одно существенное для понимания нравственной сути рассказа место: *«Вот так и живешь — сорок пять лет уже — все думаешь: ничего, когда-нибудь буду жить хорошо, легко. А время идет... И так подойдешь к этой самой ямке, в которую надо ложиться, — а всю жизнь чего-то ждал. Спрашивается, чего надо было ждать, а не делать такие радости, какие можно делать?»* [7, с. 487]. Всего лишь купил сапожки. Бытовой факт. А оказалось — событие, внесшее в жизнь праздник, пробудившее в душе нежность друг к другу. Все переплетено — и смешное и грустное, повседневное и высокое. Спешите творить добро, любите своих ближних, из этих маленьких штришков складывается радостная, счастливая жизнь! — так чудесно, лаконично и художественно ярко раскрыта эта простая мысль.

Переплетение нравственной проблематики и ее художественное воплощение можно проанализировать по предложенной нами схеме: взаимоотношения персонажей порождают ряд обстоятельств, которые выливаются в конкретную ситуацию, и именно ситуация является тем элементом, который испытывает характер, отображающий реальную жизнь, имеющую определенный нравственный порядок, потому как характер формируется и воплощается в нравственной системе.

Эволюция характера от коллективного до характера литературного, воплощающего идеал справедливости, и характера «избранного героя» имеет внутренний смысл. Приближаясь к реализму появляются характеры противоположных качеств, что способствует индивидуализации характера в реалистической литературе.

На фоне развития характера литературного исторически развиваются и морально-нравственные требования к человеку. Они достигают своего апогея в результате длительного процесса индивидуализации человеческой личности, ищущей нравственные опоры в жизни.

Мы подчеркиваем, что мораль и нравственность различаются не только функционально, но и содержательно. Мораль состоит из нормативных элементов, фиксирующих общепринятые нормы



поведения человека в обществе. Нравственность же представляет собой более широкую и гибкую систему, в которой линия поведения человека зависит от его нравственного багажа, когда поступки, поведение обусловлены осознанным выбором личности.

### Список использованной литературы

1. Апухтина В. А. Проза В. Шукшина : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов. Москва : Высшая школа, 1985.
2. Карпова В. М. Талантливая жизнь : В. Шукшин-прозаик. Москва: Советский писатель, 1986. 300 с.
3. Урнов Д. М. Пристрастия и принципы : Спор о литературе. Москва : Советский писатель, 1991. 432 с.
4. Фрейлих С. И. О стиле Василия Шукшина. *Вопросы литературы*. 1982. № 9. С. 57–66.
5. Шукшин В. М. Как я понимаю рассказ. *Еженедельник «Литературная Россия»*. 20 ноября. 1964.
6. Шукшин В. М. Мгновения жизни. Москва: Молодая гвардия, 1989. 208 с.
7. Шукшин В. М. Собрание сочинений в трех томах : рассказы 1960–1971 годов: Т. 2 / сост. Л. Федосеева-Шукшина; коммент. Л. Аннинского, Л. Федосеевой-Шукшиной. Москва : Молодая гвардия, 1985. 591 с.

*Н. А. Дудников,*  
*кандидат філологічних*  
*наук, доцент*  
*Криворожський державний*  
*педагогічний університет*

## АВТОРСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА КАЛИОСТРО В РОМАНЕ-БИОГРАФИИ М. А. КУЗМИНА «ЧУДЕСНАЯ ЖИЗНЬ ИОСИФА БАЛЬЗАМО, ГРАФА КАЛИОСТРО»

**Дудников Н. А. Авторская интерпретация образа Калиостро в романе-биографии М. А. Кузмина «Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро».**

Статья посвящена изучению авторской интерпретации образа графа Калиостро в романе-биографии М. А. Кузмина. Исследуются теоретические аспекты биографического жанра с учетом его разновидности — «новой биографии». Изучается беллетризованный сюжет, насыщенный авантурными приключениями, придающий роману эффект развлекательности. Обобщаются приемы изображения писателем авантурной исторической личности, имеющие антиномично-ироничную направленность.

**Ключові слова:** жанр біографії, «нова біографія», інтерпретація тексту, антиномічність, іронія, граф Каліостро.

**Дудніков М. О. Авторська інтерпретація образу Каліостро в романі-біографії М. А. Кузьміна «Чудесне життя Іосифа Бальзамо, графа Каліостро».**

Статтю присвячено вивченню авторської інтерпретації образу графа Каліостро в романі-біографії М. А. Кузьміна. Досліджуються теоретичні аспекти біографічного жанру з урахуванням його різновиду — «нової біографії». Вивчається белетризований сюжет, насичений авантурними пригодами, що надає роману ефекту розважальності. Узагальнюються прийоми зображення письменником авантурної історичної особистості, які мають антиномічно-іронічну спрямованість.

**Ключевые слова:** жанр біографії, «нова біографія», інтерпретація тексту, антиномічність, іронія, граф Каліостро.

**Dudnikov N. A. The author's interpretation of Cagliostro's character in M. A. Kuzmin's biography-novel "The wonderful life of Joseph Balsamo, count de Cagliostro".**

The article is dedicated/devoted to the author's interpretation of Cagliostro's character in M. A. Kuzmin's biography-novel. The theoretical aspects of

biographic genre subject to its variety — “a new biography” are explored in it. The fictional plot saturated with adventure stories adding the novel an effect of entertainment, is studied herewith. The techniques of representation an adventurous historic personality, possessing antinomy-ironical trend, are generalized by the author.

**Key words:** biography genre, “a new biography”, text interpretation, antinomy, adventurism, irony, Count de Cagliostro.

Начало XX века стало временем серьёзных исторических потрясений как для Российской империи, так и для Европы. Первая мировая война изменила геополитическую карту мира, поскольку начали разрушаться целые империи. Исторические изменения такого масштаба вели к переоценке ценностей, к формированию нового представления о месте человека в динамичном мире. Все эти политические процессы сопровождались миллионными человеческими жертвами. Именно жанр биографии связан с извечным человеческим желанием почтить память умерших, он уходит корнями в древнегреческие пласты словесного творчества. Основоположником жанра биографии традиционно считают древнегреческого ритора Исократа, написавшего поминальную речь о кипрском тиране Эвагоре. В познании античной истории Греции и Рима огромная роль отведена биографиям Плутарха «Сравнительные жизнеописания», Тацита «О жизни и характере Юлия Агриколы», Светония «Жизнь двенадцати Цезарей» и др.

Жанр биографии, переживший множество трансформаций за время своего существования, особую популярность приобрел в XX столетии. Можно предположить, что этот жанр пользовался особой популярностью в переломные исторические периоды, поскольку всяческие «изломы» деструктивно влияют на столетиями сформированные духовные и нравственные устои личности, которая вынуждена найти в себе силы уберечь свой внутренний мир от разрушения. Как правило, эти благотворные импульсы человек ищет в накопленном опыте великих людей прошлого. Поэтому, зарождение жанра биографии первоначально было связано не с историко-литературным, теоретико-литературным осмыслением, а с философско-антропологическим контекстом.

Рубеж XVIII–XIX вв. стал началом истории современной биографии. Как правило, биографы этого периода объектом исследования выбирали умершего выдающегося человека, деяния которого изменили ход истории, что становилось причиной всенародного почитания. Особой художественности от биографии не требовалось. Этот жанр нес своеобразную воспитательную функцию. Читатели, интересуясь чужой жизнью, невольно сопоставляли ее со своей, получая при этом определенную модель поведения.

Биографию XIX в. чаще всего обобщенно называют «викторианской», потому что она лучше всего изучена на материале викторианской эпохи. Биография XIX в. зачастую превращалась в панегирик, в «героический портрет нравственного совершенства» (Ивлин Во).

Качественно новым этапом в развитии биографического жанра становится «новая биография», пришедшая на смену биографии XIX в. Литературовед П. Палиевский указал основные отличия «новой биографии» от предшественницы: «Ее основными принципами становятся повышенное внимание к внутреннему миру человека, подчеркнутая психологичность, установка на объективность и нередко иронический характер» [4, с. 137].

Основоположником «новой биографии» является английский писатель, биограф, литературный критик Д. Л. Стрэчи. Его сборник биографий «Выдающиеся викторианцы» сделал его знаменитым не только в Великобритании, но и во всем мире. Он определял биографию как художественно-литературный жанр. Д. Л. Стрэчи утверждал, что первой обязанностью великого историка — быть художником; с людьми нельзя обращаться как со знаками прошлого; «новую биографию» он назвал «самой деликатной и гуманной отраслью искусства литературы», выражая тем самым свое категорическое неприятие викторианской биографии [7]. В эссе британской писательницы и литературного критика В. Вулф «Новая биография» (1927) проводится сравнительная характеристика позиций авторов «новой биографии» и викторианской. Таким видит В. Вулф автора «новой биографии»: «Он отбирает; он синтезирует; короче, он перестает быть хроникером; он превращается в художника» [8, с. 84].

Однако британская писательница так же старается предостеречь биографа от риска увлечься применением романских техник в изображении своего героя, что влечет за собой смещение границ жанров. Интересно утверждение писательницы о том, что жанр «новой биографии» колеблется между двумя полюсами: «правдой факта» и «правдой вымысла». Успех каждой отдельной биографии, по мнению писательницы, зависит от того, насколько гармонично биограф решает это противостояние, а «злоупотребление вымыслом и связанными с ним художественными техниками компрометирует и сами факты, и биограф рискует потерять оба мира — и правды, и вымысла» [8, с. 85].

Для романа-биографии, как особого жанра историко-художественного повествования, характерно сочетание документальности с научно-историческим контекстом, с увлекательностью повествования, вымыслом и домыслом, а также известной свободой в компоновке материала

и явно выраженной этической и эстетической оценкой исторического процесса и его деятелей. Научно-познавательная роль романа-биографии всегда соотносится с нравственными рефлексиями личности, на которые писатель (биограф) обращает особое внимание.

Книга М. А. Кузмина «Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро» задумывалась как первый том повествовательной серии «Новый Плутарх». В последующих томах предполагалось издать около 50 биографий, но воплотить замысел автору не удалось. М. А. Кузмин делает попытку воссоздать художественную биографию графа Калиостро — личности исторической, легендарной. Писатель принял однозначное решение: вымысел будет доминировать над фактом, поскольку факты так и останутся только фактами, если над ними не будут произведены творческие действия писателя. М. А. Кузмин определил свою задачу следующим образом: *«Главным образом, меня интересуют многообразные пути Духа, ведущие к одной цели... Мне бы хотелось, чтобы из моих жизнеописаний узнали то, что лишь самый внимательный, почти посвященный чтец вычитает из десятка хотя бы самых точных и подробных фактических биографий, — единственное, что нужно помнить, лишь на время пленять игрою забавных, трагических и чувствительных сплетней, все равно, достоверных или правдоподобно выдуманных»* [2, с. 20–21]. Автор романа представляет себе полную свободу в изображении своего загадочного персонажа.

Интерпретация художественного образа основана на понятии многозначности. В результате такого подхода, художественный образ получает множество толкований, что раскрывает широту его сущностного содержания и продлевает жизнь в историческом пространстве. При этом образ укрупняется, благодаря новым значениям, которые находит автор в изучаемом персонаже.

Достоверных биографических сведений о графе Калиостро сохранилось очень мало. Родился 2 июня 1743 года в Палермо (Италия), образование получал в одном из монастырей Сицилии; его учителем был известный мистик XVIII века граф Сен-Жермен, пользовавшийся расположением Людовика XV. Избранницей графа Калиостро была Лоренца Феличиане — римская красавица, с которой в 1768 году граф узаконил отношения. Они вместе путешествовали в разные страны: Англия, Германия, Польша, Россия, Франция и др., рекламируя свою причастность к тайным мистическим знаниям. Маг утверждал, что посвящен в тайны оккультизма, владеет практикой гипноза и целительства, изобрел эликсир бессмертия, основал масонскую систему

«египетского толка», возводя себя в ранг посланника пророков Илии и Еноха, намекая на свое божественное происхождение. Калиостро, говоря о своей исключительности, использовал тот арсенал знаний, который до него использовали шарлатаны и мистики: Внешний вид графа Калиостро вызывал восторг у публики своей загадочной оригинальностью и эпатажной яркостью в одежде.

Калиостро будто бы готовил свою психику к тому, что он будет уникальной личностью, которой все будут поклоняться. Первыми импульсами такой убежденности стали сны, воспринимаемые юнком как вещи, а также убежденность матери в исключительности своего сына. В детстве он делает первые попытки делать добро людям, чтобы ощутить себя в роли благодетеля. В его голове было создано нескончаемое количество образов и фантазий, при этом реальное и мистическое у него сплелось в синкретическом конгломерате.

М. А. Кузмин обращает внимание на состояние духовного мира этого загадочного чародея. У него в романе есть эпизоды, когда неизвестный человек напоминает графу Калиостро о соблюдении жизненных моральных принципов. На начальной стадии своего пути в идеалистический мир Калиостро будто-то бы услышал совет незнакомца. Но его стремление к славе уничтожает его как целостную личность, делает его паталогически тщеславным: двадцатитрехлетний Иосиф, созерцая бездонное звездное небо, высказывает свои пророческие мысли: *«Я завуюю весь мир! . . . Я овладею силами природы, земными, водяными, огненными и воздушными! Я овладею сердцами людей, их душами, их волею. Я сделаюсь могущественней Цезаря, Александра и Тамерлана — и на земле настанут благодать, мир и кротость!»* [2, с. 31]. М. А. Кузмин обращает внимание на тот факт, что Калиостро иногда получает советы от очень умных людей. Но согласится ли он «великий из великих» прислушиваться к ним? Так сорокалетний д'Аквино предупреждает начинающего мага: *«Ты овладеешь прежде всего самим собою, своими страстями и желаниями и освободишь свой дух. Сила в тебе велика, тем осторожнее нужно с нею обращаться. И потом, не следует забывать повиненья. Кто не умеет повиняться, едва ли сможет повелевать»* [2, с. 32]. Но безумное тщеславие Иосифа, самоуверенность затмевают его разум. Он не нуждается ни в чьей помощи, даже — в божественной.

Головокружение от поклонения публики приглушает его бдительность, он не задумывается об опасности нахождения в окружении непонятных людей. Об этом его предупреждает жена — графиня Лоренца: *«Если бы вы никогда не ошибались, вы видели бы, с кем*

*имеете дело, и не водились бы со всякой дрянью»* [2, с. 54]. Ради удержания своей популярности в высших кругах, Калиостро налаживает контакты с императрицей Екатериной II и графом Потемкиным. Он подталкивает свою жену, Лоренцу, искренне преданную ему, к тому, чтобы она вступила в близкие отношения с графом Потемкиным.

В подобных сюжетах наблюдается внутренняя деструкция личности. По этой причине Калиостро начинает ощущать упадок сил, утрату психологических способностей, направленных на мистическую деятельность. Второе появление неизвестного гостя дает возможность понять причину угасания личности, к которой приковано внимание в Европе и России: *«Я говорю не от себя. Граф Калиостро, не увлекайтесь честолюбием, ... не вступайте в интриги политические или корыстные, не пускайте в глаза пыль в глаза бедным ротозеям, не желайте быть прославленным. Надейтесь только на Того, чье Царство — Сила и Слава»* [2, с. 104].

Даже самый близкий человек из круга Калиостро, Лоренца, не может повлиять на заболевшего тщеславием мужа. Калиостро не раскусил аферистку Мэри Фрей, не ощутил предательского отношения со стороны Франческо ди С.-Маурицио, которого Калиостро приблизил к себе (Лоренца просила Калиостро, чтобы он не доверял этому человеку).

М. А. Кузмин, воссоздавая биографию Калиостро, основной упор делает на воспоминания современников, живших в одно время со знаменитым магом. Писатель взял классические эпизоды из жизни мастера, которые трансформируются во многих произведениях: мистическая встреча с графиней Лоренце, которая, при первой же встрече, назвала Иосифа Бальзамо графом Калиостро и впоследствии стала его женой; скандальная история с лотерейными билетами в Лондоне, в которую втянула Калиостро авантюрная семейка Скотт; сеансы ясновидения в курляндском городе Митаве; излечение в Петербурге бесноватого Василия Желугина; история, связанная с пропажей ожерелья королевы Франции Марии-Ангуанетты. М. А. Кузмин поддерживает мысль о том, что обладание сверхъестественным даром является испытанием для человека. Эти силы способны не только поддерживать обладателя мистического дара, но и подтолкнуть к гибели.

Среди почитателей таланта графа Калиостро были бескорыстные люди, искренне любившие его. Встречу в Митаве с юной Анной-Шарлоттой Медем, ставшей ученицей Калиостро, М. А. Кузмин считает знаковой. Анна-Шарлотта, признавая ясновидение своего учителя, имея подобный дар, делает смелое заявление в адрес именитого мага. Она

предчувствует беду, источником которой является сам граф Калиостро. Но Калиостро не прислушивается к совету-предупреждению. Он слишком далеко зашел в своем самообожании: *«Я буду сильнее всех! Какой восторг! Все люди мне подчинятся, и я им дам то, что им нужно. Царство мое будет царством милости и благодати. Бедные братья, хотите вы золота? Золото к вам потечет из моих рук, как источника, хотите успеха — успех идет к вам навстречу; любви, власти? — все вам дастся, только признайте меня. Я беру все ваши слабости, ваши грехи на себя; спите спокойно, только поставьте меня вершителем вашей судьбы!»* [2, с. 106].

С этого момента начинается «падение» Калиостро: маг постепенно утрачивает свою силу, превращаясь в шарлатана. И если толпа по-прежнему видит в нем необыкновенную личность, приветствуя его после освобождения из Бастилии, то несколько строк из письма Анны-Шарлотты лишают читателя всяческих иллюзий относительно величия «нового» Калиостро. Девушка пишет: *«Граф Калиостро, я вам была верна, куда вы были верны сами себе...»* [2, с. 120].

Развязка наступает в Риме: опыты не удаются, знания иссякают, влияние в обществе утрачивается, внутренние силы ослабевают.

Интерпретируя художественный образ графа Калиостро, автор часто использует элементы иронии, этот прием усиливает в произведении эффект правдивости. У настоящих магов нет личных выгод, все, что они делают, подчинено строгим законам сверхъестественных сил. Главный персонаж романа использует масонские знания и опыт алхимиков для личной выгоды, что является недопустимым.

Повествователь так описывает методы исцеления больных графом Калиостро: *«В числе пациентов Калиостро был бесноватый... Первый раз когда графа ввели к больному, тот зарычал на него и бросил глиняной чашкой, в которой давали ему еду. Чашка разбилась о стену, а Калиостро, быстро подойдя к бесноватому, так сильно ударил его по щеке, что тот свалился на пол...»* [2, с. 87]. Для завершения процедуры исцеления Калиостро подготовил две лодки. В одну из них маг садиться с бесноватым Иваном Желугиным, а во второй — сидят слуги для участия в непредсказуемой ситуации. *«Доехав до середины Невы, Калиостро вдруг схватил бесноватого и хотел бросить его в воду, зная, что неожиданный испуг и купание приносят пользу при подобных болезнях...»* [2, с. 88]. Ситуация приобретает комический характер: падая в воду, Иван Желугин цепляется руками за графа Калиостро. Мага спасают слуги, сидящие во второй лодке. Желугин кричит: *«Какой сердитый, вот так*



*сердитый! Чего же сердиться-то? Я не бог, не бог, не бог, ей-Богу, не бог. Я Васька Желугин, вот кто я такой! А вы и не знали»* [2, с. 88]. Здесь явно нивелируется чудодейственный эффект исцеления больного. Подобный двойкий взгляд на загадочного героя делает его еще более загадочным. С одной стороны, он демонстрирует результаты работы, связанные с мистическими сеансами, с другой — показывает признаки шарлатанства. М. А. Кузмин будто бы отрезвляет доверчивых читателей, безоговорочно доверяющим Калиостро («*мечтателям закон не писан*») [2, с. 130]. В финале романа автор пытается убедить читателя, что в сюжете немало «точных» исторических данных: «*Калиостро умер в тюрьме 26 августа в 3 часа утра и погребен на холме без отпевания и креста. Лоренца умерла несколько недель спустя, не выходя из монастырской ограды*» [2, с. 129]. По мнению М. А. Кузмина, безмерное честолюбие и самовлюбленность помешали Калиостро до конца выполнить миссию, предназначенную ему свыше, как человеку проигнорировавшему кодекс чести мага.

Интерес к личности Калиостро был огромен. Например, «Вольфганг Гете ездил по Италии собирать материалы о первых годах Калиостро» [2, с. 128]. Этот интерес не угасает пор сих пор. Его образ интерпретируется в различных жанрах литературы и видах искусства. Например, М. Таривердиев создал комическую оперу «Граф Калиостро» (1983), а в 1984 году на экранах появился фильм М. Захарова «Формула любви» (сценарий Г. Горина). В сценарии были задействованы повесть А. Н. Толстого «Граф Калиостро» (1921) и М. А. Кузмина «Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро» (1919).

М. А. Кузмин относится к своему персонажу с симпатией. Все поступки Калиостро оправдываются обстоятельствами. На фоне комических ситуаций маг не выглядит беспомощным и жалким, автор романа-биографии находит множество эпизодов, убеждающих нас в сверхъестественных способностях этой личности. При этом М. А. Кузмин старается быть объективным. Он находит серьезные просчеты в морально-духовной сфере этой легендарной личности: полная уверенность в своей исключительности, отсутствие критического отношения к своим поступкам, неумная жажда управлять всем миром.

В романе-биографии М. А. Кузмина Калиостро предстает двуликой особой: и как «великий посвященный», и как «заснавшийся шарлатан». Историческая доминанта в авантюрном романе-биографии выражена имплицитно, главным компонентом остается вымысел, а степень историзма снижена до минимума. Определенная степень авантюристичности сюжета дает право назвать данный беллетризованный сюжет развлекательным.

И хотя беллетристика лишена художественного масштаба, но воспринимается современниками как таковая, которая отвечает духовным и интеллектуальным потребностям определенной части общества. Эффект заинтересованности, эффект интриги считается необходимым условием романа-биографии, в котором изображена авантюрная личность.

### Список использованной литературы

1. Карабутенко И. М. Кузмин вариации на тему «Калиостро»: вступ. ст., коммент. к роману М. Кузмина «Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро». Москва: Художественная литература, 1990. С. 5–17.
2. Кузмин М. А. Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро / подгот. текста, вступ. ст., коммент. И. Карабутенко. Москва: Художественная литература, 1990. 143 с.
3. Никифорчук С. С. Биография как тип текста: к истории вопроса. *Сб. конф. НИЦ «Социосфера»*. 2011. № 13. С. 312–316.
4. Палиевский П. Документ в современной литературе. *Литература и теория*. Москва: Советская Россия, 1979. С. 128–173.
5. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 3 т. Москва: Наука, 1964. Т. 3. 559 с.
6. Репина Л. П. Персональные тексты и «новая биографическая история»: от индивидуального опыта к социальной памяти. *Сотворение истории. Человек. Память: Текст лекций*. Казань, 2001. С. 344–345.
7. Стрэчи Л. Королева Виктория. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 352 с.
8. Украинец М. А. Проблема внутржанровой типологии произведений англоязычной биографии прозы. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2010. № 1. С. 82–85.

*С. І. Ковпик,  
доктор філологічних  
наук, професор  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## **ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У РОМАНІ М. ДОЧИНЦЯ «КРИНИЧАР. ДІЯРІУШ НАЙБАГАТШОГО ЧОЛОВІКА МУКАЧЕВСЬКОЇ ДОМІНІЇ»**

**Ковпик С. І.** **Художня інтерпретація принципів фінансової грамотності у романі М. Дочинця «Криничар. Діяріуш найбагатшого чоловіка Мукачевської домінії».**

У статті розглянуто вплив художньої інтерпретації фінансової грамотності на розвиток сюжету твору. Авторка статті спробувала визначити специфіку художньої інтерпретації грошей, їх функцій, способів їх накопичення та заощадження у творі художньої літератури. Зазначено, що письменник дуже вдало увів до тексту роману низку важливих фінансових принципів, що стосуються накопичення, збереження, позички грошей. Усі ті принципи спрямовані на те, аби змусити читача уважно поставитися до функцій, призначення грошей в житті особистості та суспільства загалом. Апелюючи до народної мудрості, письменник реанімував чимало важливих принципів фінансової грамотності.

**Ключові слова:** гроші, функції, накопичення, статки, художня інтерпретація.

**Ковпик С. И.** **Художественная интерпретация принципов финансовой грамотности в романе М. Дочинца «Криничар. Діяріуш самого богатого человека Мукачевской доминии».**

В статье рассмотрено влияние художественной интерпретации финансовой грамотности на развитие сюжета произведения. Автор статьи осуществила попытку определения специфики художественной интерпретации денег, их функций, способов их накопления и сбережения в произведении художественной литературы. Отмечается, что писатель очень удачно ввел в текст романа ряд важных финансовых принципов, касающихся накопления, сбережения, одалживания денег. Все эти принципы направлены на то, чтобы заставить читателя внимательно отнестись к функциям, предназначению денег в жизни личности и общества в целом. Обращаясь к народной мудрости, писатель реанимировал много важных принципов финансовой грамотности.

**Ключевые слова:** деньги, функции, накопление, состояние, художественная интерпретация.

**Kovpik S. Literary interpretation of financial literacy principles in the novel “The Weller. Diiraius the richest man of Mukachevo patrimony” by M. Dochynet.**

The paper deals with the literary interpretation of financial literacy influences on the plot development of the fiction work. The author of this paper tried to determine the specifics of literary interpretation of money, its functions, and ways of money accumulating and saving in the works of fiction. It is noted that the writer has successfully introduced a number of important financial principles, which define the money accumulation, preservation and loan, into the text of the novel. It is made to force the reader to pay close attention to the money functions and purposes in the individual life and the society in general. Addressing to folk wisdom, the writer has resuscitated many important principles of financial literacy.

**Key words:** money, functions, accumulation, wealth, literary interpretation.

**Актуальність дослідження.** Інтерес масового реципієнта до економічних проблем, подій та явищ значно зріс, особливо за останні десятиріччя, що й зумовило культивування проблем економіки у творах художньої літератури. Тож економічний дискурс сьогодні охопив не лише сферу економіки, а й решту сфер життя суспільства, зокрема художню літературу. Економічний дискурс у межах літературного процесу можна розглядати як систему текстів художньої літератури, що поєднані однією тематикою (гроші, накопичення, способи заощадження, збагачення тощо), що виникають у процесі розвитку суспільства та є результатом реакції митця на ті чи ті суспільно-економічні процеси. Ставлення персонажів до грошей, риси заощадливості, бажання заробити гроші з метою покращення добробуту своєї родини — це далеко не всі мікротеми, яких торкалися письменники упродовж розвитку, становлення та розквіту української літератури. Отже, українські письменники так чи так, але не оминали теми грошей та їх накопичення у своїх творах.

Як відомо, сфера економічних відносин нині є однією із релевантних у формуванні та розвитку українського суспільства. Ось тому економічний дискурс як один із різновидів інституційного дискурсу заслуговує на особливу увагу дослідників у галузі літературознавства. Для економічного дискурсу характерним є функціонування таких концептів, як: «бізнес», «зиск», «прибуток», «гроші», «ринок», «виробництво», «фінанси», «торгівля». Економічний дискурс дозволяє дослідити будь-яке суспільство або окрему соціальну спільноту із своєю ієрархією цінностей, серед яких, безумовно, важливу роль відіграють поняття «гроші», «прибутки» тощо.

У 2014 році за роман «Криничар. Діяріюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії» М. Дочинець став лауреатом Національної премії

України імені Тараса Шевченка. Літературознавці вже визначили, що роман М. Дочинця «Кринчар» — це роман-виховання. У назві роману сильну позицію займає саме вказівка на те, що це діаріуш, тобто щоденник найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії. Тож назва спричиняє низку запитань: як саме розбагатів цей чоловік? Чому саме він найбагатший у Мукачівській домінії? Ці та інші питання сфокусовані навколо таких матеріальних цінностей в житті людини, як гроші. Заробляти та примножувати гроші у романі презентовано як мистецтво.

**Мета статті** полягає у тому, щоб дослідити специфіку художньої інтерпретації фінансової грамотності як способу урізноманітнення сюжету роману М. Дочинця «Кринчар. Діаріуш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії». Тож спробуємо визначити, з якою метою письменник використав указані принципи і як вони вплинули на розвиток сюжету роману.

**Виклад основного матеріалу.** Історія життя хлопчика-сироти у XVIII столітті розкриває читачеві потенціал дитини, яка попри усі життєві труднощі і негаразди навчилася власною працею заробляти гроші, знала їм справжню цінність. Головний персонаж Овферій, він же кринчар, з юних літ мав свою скарбничку, яку ховав у зачіпку. У ній хлопець зберігав усе, окрім грошей. Це неймовірно гнітило його, а тому він зробив свої власні глиняні гроші, що нагадували мідні. Наявність таких грошей на деякий час хлопця втішила, адже він став почувати себе більш спокійно та впевнено. За допомогою таких саморобних грошей Овферій вчився вперше у своєму житті здійснювати покупки. Перше, що він придбав, то була їжа. Адже хлопець дуже голодував, а тому радо погодився на пропозицію свого навчителя Мордка купити у нього варене яйце та яблуко.

Отже, ще з дитинства у хлопчика сформувалося особливе ставлення до грошей як до засобу, за допомогою якого можна придбати життєво важливі цінності.

Щодо Мордка, то у його характеристики привертає увагу факт, що до нього за позичкою зверталися і жебраки, і панство. Саме завдяки заощадливості цей чоловік зумів примножити свої статки. Він цінував гроші, вмів ними розпоряджатися, був обачним.

Мордко навчив кринчара бути заощадливим, передбачливим. Перші справжні гроші хлопець отримав саме від Мордка, але той їх не дав просто так, а запропонував заробити. У такий спосіб він призвичаїв кринчара до заробітків. Мордко з особливим пієтетом говорив про гроші. Цей чоловік з насолодою описував крейцер, наче той витвір мистецтва: *«Здри, як цвіте на сонці. Золото і є сльози сонця»* [1, с. 41].

А коли Мордко зронив крейцер у криницю, то Овферій згодився дістати його звідти за умови, що гроші залишаться у нього. Хлопцем керувала не жадібність, а нужденність: він купив за той крейцер дві мірки муки і «... жирував з місяць» [1, с. 44].

Описи грошей та ставлення до них персонажів урізноманітнюють розвиток сюжету роману, виконуючи характеристичні функції. Так, М. Дочинець художньо описав те, як корчмар рахує гроші: «*Корчмар брав кожен папірець двома руками і любовно перекладав до другої купи. Як та наростала, так і тиха радість росла в його драглистих очах*» [1, с. 48]. За допомогою прийому градації письменник показав, що для окремої категорії персонажів роману гроші є чи не єдиним предметом радості в їхньому одноманітному житті.

Корчмар продав маестаток і дивувався чому Мордко не торгується, а так вільно «відпускає гроші» [1, с. 49]. Відповідь Мордка — це презентація функцій грошей: «*Бо гроші, Мошку, як і ми, люблять волю. Їх неможже давити. Відпусти птицю, вона вернеться й буде тобі співати. А запхаєш надовго в кліть — змиршавіє і здогне. Так і з грошима*» [1, с. 49]. Письменник представив дві моделі людського ставлення до грошей: одна модель презентована корчмарем Мошком, якого цікавлять самі гроші, а друга модель — Мордком, якого цікавить те, скільки й чого можна купити за гроші. Мордко множить статки й у такий спосіб завойовує собі авторитет та повагу. Йому важливо не накопичувати гроші, а вкладати їх у цінності, що забезпечать йому достойне життя.

Для молодого Овферія, який опановував принципи функціонування грошей в суспільстві, чітко вибудовувалися закони торгівлі, накопичення грошей, ставлення до них людей. Хлопець почав дуже добре осмислювати призначення грошей і згодом визнав: «*Мене ж не самі гроші цікавлять, а те, що за них можна поробити. Наскільки вони слугують моему "чekanу"*» [1, с. 49]. Овферію потрібні гроші, щоб реалізувати свої мрії — пізнати та відкрити щось нове.

Хлопець дуже любив базарувати, його люди поважали за те, що він швидко рахував гроші, був уважним та спостережливим. Від Мордка він уперше почув принцип заробляння грошей, суть якого полягала в тому, щоб заробити гроші тим, що любиш робити, а не тим, що вмієш.

Перший заробіток Овферія склав дев'ять талерів, які виявилися «... твердимми, як лід, і тяжкенькі, як дитячі сльози» [1, с. 124]. У такий спосіб за допомогою художніх засобів письменник підсилив значущість зароблених хлопцем грошей. Юнак уперше відчув себе

при грошах, а тому вирішив їх витратити на подарунки жінці, що йому заступила матір.

Проте, його намірам на заваді став Мордко, який дав хлопцеві кілька важливих порад щодо того, як і скільки витрачати грошей. Він пояснив Овферію по суті принципи користування грошима, що є визначальними для тих, хто прагне створити капітал, а саме:

- те, що ми даруємо, ніколи не ціниться;
- люди пожадливі до дармовини;
- відкладати з кожного заробітку не менше 10 відсотків («вагова частка»);
- заощаджувати стільки, щоб на старість почуватися спокійно.

Ці фінансові принципи спочатку юнакові здавалися дивними й неймовірними, але згодом він усвідомив їх цінність. І виявився дуже здібним учнем Мордка.

Тож Мордко продемонстрував фінансову грамотність, що допомогла не тільки йому, а ще й і його учневі досягти фінансового успіху. Овферій усвідомив, що одна відкладена монета із заробітку, то «день завтрашній». Прості способи накопичення грошей, які молодий хлопець перейняв від досвідченого навчителя, допомогли йому заощадити та зміцнити своє фінансове положення, а це додало Овферієві впевненості, зміцнило життєві позиції.

Письменник дуже вдало увів до тексту художнього твору низку важливих фінансових принципів щодо накопичення, збереження, позички грошей. Усі вони спрямовані на те, щоб змусити читача уважно ставитися до функцій, призначення грошей у житті особистості та суспільства загалом. Апелюючи до народної мудрості, письменник реанімував чимало важливих принципів фінансової грамотності, серед яких визначальними є такі:

- *«лише кожен десятий знає, як заробити гроші. Кожен сотий — що з ними робити. І, либонь, один лише на тисячу прихитряється, аби гроші робили гроші»* [1, с. 132];
- *«заробляй завтра більше, ніж нині, а позавтра ще більше!»* [1, с. 134];
- *«борги свої віддавай якомога скоріше»* [1, с. 134];
- *«не купуй те, за що не можна заплатити»* [1, с. 134].

Окрім фінансових принципів накопичення та збереження грошей, М. Дочинець акцентував увагу на низці важливих народних спостере-

жень, що стосуються не стільки самих грошей, а скільки людського ставлення до них. Усі ті спостереження мають повчальний, пізнавальний характер та є дороговказом у поведженні з грошима.

Майстерно письменник увів до сюжету роману роздуми персонажа Гречина про гроші, що можна вважати своєрідним фінансовим трактом, завдяки якому за допомогою художніх засобів гроші перетворилися на художній образ.

Так, для їх характеристики автор використав такі епітети: *розумні, уважливі, слухняні*. Презентуючи гроші, письменник максимально наблизив їх до живих істот, як-от: *«Ніколи не говори їй не думай про гроші погано, образливо. Як ти до них — так і вони до тебе. Пам'ятай, що гроші люблять людей спокійних, певних у собі, розсудливих і несуттєвих»* [1, с. 215]. Наділивши гроші майже людськими властивостями, М. Дочинець доречно вмонтував у сам розвиток сюжету беззаперечні умовиводи, які узагальнюють досвід людства щодо поведження з грошима: *«Цінуй гроші, однаково як великі, так і малі. Не переплачуй, торгуйся, не давай себе обдурювати, бо цим принижуєш гроші. Плати за крам і за роботу чесно і бери сповна своє, бо в цьому триб обороту грошей. Щоразу діставай і відкладай з обладки хоча б копійчину, щоб не ослабловати гроші. Чим швидше гроші обертаються в ділі, тим швидше прибуватимуть»* [1, с. 126].

Ось у такий спосіб письменник сформував основні принципи поведження людей із грошима та презентував цілу науку про закономірності грошового обігу.

А за допомогою художніх засобів йому вдалося створити повноцінні художні образи грошей, що наділені властивостями живих істот. На прикладі життя та діяльності головного персонажа Овферія М. Дочинець показав, як людина може досягти у своєму житті фінансового успіху, заробляючи гроші тим, що любить робити найбільше.

На нашу думку, у подальшому роман М. Дочинця «Криничар. Діярюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домнії» може стати об'єктом дослідження в аспекті презентації різних видів ремесел, а також цей твір чекає на свого дослідника з позиції виховного ідеалу.

## Список використаної літератури

1. Дочинець М. Криничар. Діярюш найбагатшого чоловіка. Мукачівської домнії: роман. Мукачево : Карпатська вежа, 2017. 328 с.



*Т. В. Михальченко,  
старший викладач  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ВІДЛУННЯ БАРОКОВОЇ ЕСТЕТИКИ В РОМАНІ СІЛЬВИ ЖЕРМЕН «ДНІ ГНІВУ» (1989)

**Михальченко Т. В. Відлуння барокової естетики в романі Сільви Жермен «Дні гніву» (1989).**

Стаття присвячена вивченню художньої та стилістичної площин роману Сільви Жермен «Дні гніву» і виявленню в них елементів барокової естетики. Включення міфологічних архетипів, використання стилістичних фігур, характерних для бароко, розмивання межі між реальним та надприродним збільшує символічний заряд тексту та надає йому універсальність звучання. Можливо, цей синкретизм постмодерністської та барокової естетики лежить в основі унікальності стилю письменниці.

**Ключові слова:** архетип міфу, необароко, культурний код, інакомовлення, космічні першоелементи, поетика ткацтва, анаморфоз, метафора, ефект відлуння, анадиплозис.

**Михальченко Т. В. Эхо барочной эстетики в романе Сильви Жермен «Дни гнева» (1989).**

Статья посвящена изучению художественной и стилистической плоскостей романа Сильви Жермен «Дни гнева» и выявлению в них элементов барочной эстетики. Включение мифологических архетипов, использование стилистических фигур, характерных для барокко, размывание границы между реальным и сверхъестественным увеличивает символический заряд текста и придает ему универсальность звучания. Возможно, этот синкретизм постмодернистской и барочной эстетики лежит в основе уникальности стиля писательницы.

**Ключевые слова:** архетип мифа, необарокко, культурный код, иносказательность, космические первоэлементы, поэтика ткачества, анаморфоз, метафора, эффект эхо, анадиплозис.

**Mykhalchenko T. Echoes of Baroque aesthetics in Sylvie Germain's novel "Days of Anger" (1989).**

The article is devoted to the study of the artistic and stylistic planes of Sylvie Germain's novel "Days of Anger" and the identification of elements of Baroque aesthetics in them. The inclusion of mythological archetypes, the use of stylistic figures that are characteristic of the Baroque, blurring the line between the real and the supernatural increase the symbolic charge of the text and make it sound universally. Perhaps this syncretism of postmodern and baroque aesthetics is the basis of the uniqueness of the writer's style.

**Key words:** archetype of myth, neo-baroque, cultural code, allegory, cosmic primary elements, weaving poetics, anamorphosis, metaphor, echo effect, anadiplosis.

Сільві Жермен (1954 р. н.) є популярною та затребуваною авторкою сучасної французької літератури. Володарка престижних літературних премій («Феміна», Гонкурівська премія ліцеїстів), письменниця має свій оригінальний стиль, насичений ліричною тональністю та асоціативними аллюзіями. Вона належить до нової генерації письменників (Ж.-М. Ле Клезіо, М. Турнье), які у своїх творах повертаються до добре забутого старого (древніх міфів та легенд), перевіряють класику сучасністю, перепрочитують її у світі власного екзистенційного досвіду. Філософ за освітою, С. Жермен привносить у свої твори ускладнену символіку, біблійні запозичення, експериментує з різними видами умовного письма. Тяжіння до таких форм інакомовлення дозволяє посилити універсальне звучання твору, перевести його з рівня конкретної сюжетної ситуації у загальнолюдський вимір, підкреслити масштабність проблем і образів.

Бажанням більш досконало та детально дослідити її творчий метод зумовлено проведення численних наукових конференцій та колоквіумів серед сучасних французьких літературознавців (А. Гулен, І. Дотан-Робіне, А. Армель, Ж. Пулюен та ін.). Більш дослідженими виявилися такі твори, як «Магнус» (2005), «Янтарна ніч» (1986), «Погляд Медузи» (1991), проте, роман «Дні гніву» (1989) не став предметом детального аналізу, що, власне, зумовлює **актуальність** запропонованої статті, **метою** якої є дослідження особливостей естетики даного твору.

В естетиці постмодернізму утвердився термін *необароко*, запропонований іспанським філософом Х. Р. де Бентосом, для визначення рис, притаманних літературі та мистецтву кінця ХХ століття, які виражають відчуття нестійкості та тривоги, орієнтацію на динамізм та домінування фрагментації і антиномій над цілісним та гармонійним. Ці відчуття непокоять митців та знаходять відображення у їх творах.

Роман С. Жермен — оригінальна і яскрава книга, де авторка змішує міметичні (життєподібні) та фантазмагоричні форми дійсності в єдиний сплав. Вона усвідомлено демонструє читачам, що межа між повсякденною реальністю і фантастикою може бути розмитою. Схоже на пласти бароко, коли ми не можемо вирішити, де дійсність, а де ілюзія. Сюжет не можна трактувати тільки в реалістичному ключі, це буде лише видима частина «айсбергу». Культурні і етичні коди, які зашифровані в романі, ведуть нас до барокової естетики. Письменниця намагається торкнутися основ світобудови, щоб знайти точку опори в цьому мінливому світі. Найбільш доступними і близькими до початку світу джерелами стають міф і символ. В них віддзеркалено те, що втрачено людством за всю його історію.

Дія розгортається в невеликому селищі, розташованому серед лісів Морвана. Простір, оточений лісами, місце невідомого і нерозумного,

постає перед нами як метафора архаїчного світу. Під абсолютним, неподільним правлінням Амбруаза Монпертюї, простір закриває і виключає можливості відкриватися іншим. Це — ізольована територія, і та атмосфера, яка там панує, не відноситься ні до якого закону, ні до якої вищої влади. Авторка створює алюзію на відомий давньогрецький міф про Талоса, запеклого стража острова Крит, який побивав камінням всіх, хто намагався втекти, а також чужинців, які насмілилися проникнути на його острів. Древні міфи та по-новому прочитані образи для багатьох письменників сучасності набувають особливої привабливості, *«завдяки багатоміжовій традиції свого осмислювання, міф перетворюється у багатозначну категорію, здатну висловлювати, ілюструвати, зазначати та символізувати широкую палітру смислів та виступати альтернативою цілісного та нечленованого образу світу»* [3, с. 305].

Не менш дивними виявляються і мешканці цього поселення, кожен з них уражений якимось видом безумства. Монпертюї збожеволів від любові і гніву, Едме Версле — безумна від материнського благоговіння перед своєю донькою, монументальною Ренет, в пишному тілі якої *«... роет лабиринты голод и возжеление»* [2, с. 25], Леже, який перестав рости, лишившись матері: *«... будто ждал возвращения блудной матери и боялся, что она его не узнает. Не узнает сына, которого запомнила мальчиком в коротеньких штанишках»* [2, с. 60]. Цей дивний роздроблений світ, поданий у фрагментах, письменниця намагається упорядкувати і переплести, щоб скласти сенс, а не зруйнувати його. Вона зміщує межі смислу шляхом відкриття розповіді про надприродне, розширює периметр роздумів до ірраціонального. За думкою Л. Деманз [3], збирання розкиданих фрагментів є *поетикою ткацтва*, і вже само по собі належить до барокової естетики.

Письменниця використовує старі архетипи міфів, відроджуючи фантазматичні фігури, але не порушує ілюзії реальності, намагаючись засвідчити це деталями, які провокують реальний ефект. Так, образ Амбруаза Монпертюї має риси міфічного батька Тотему. Це архаїчна тоталітарна фігура, яка стурбована думками про збереження своєї імперії. Він не дозволяє синам оскаржувати батьківський деспотизм, не гребуючи ніяких методів. Монпертюї поневолив молодшого сина, відсторонивши його від виховання своєї улюбленої онуки, не дозволивши виконувати батьківські функції. Зі старшим сином він розриває відносини і змітає усі родинні зв'язки через його непокірливість, через рішення оженитися всупереч батькові на Рен Версле: *«Двое мужчин глядели друг другу в лицо, в сумерках черты их вырисовывались резче.*

*Отец молча растянул пояс, снял его и, ухватившись за пряжку, размахнулся, чтобы сильнее стегнуть. <...> Удар пришелся прямо по лицу. Багровая полоса перечеркнула лицо Эфраима. Отныне он был обреченным, отверженным сыном. Его отбраковали, и он должен пасть, как срубленное под корень дерево» [2, с. 30].* Жорстокість і небажання підкоритися плину часу та закону зміни поколінь наближає образ Монпертюї до міфологічних образів Лайя та Хроноса, які ігнорували ритм та послідовність років, і ця помилка принесла їм загибель.

Таким чином, художній світ роману перебуває під знаком роздробленості, це світ, позбавлений гармонії, де панує хаос. Авторка вдається до барокових мотивів подвійності і мінливості, до універсалізму. Великий вплив на її естетику мала філософія Гастона Башляра (1884–1962), а саме, дослідження вченого з психоаналізу стихій. У творах Сільві Жермен важливу роль відіграють космічні першоеlementи (вода, земля, вогонь, повітря), що теж іде в руслі барокової естетики.

Так, герої роману знаходять себе у прямому контакті з природою. Цікавою з цієї точки зору є генерація дітей Ефраїма і Рен: сини Ранку, сини Дня, та сини Вечора. Брати, потужні як дуби, здавалося, вибрали їх тисячолітню міцність. Кожному з них властива якась риса, що пов'язує їх з природою (лісом, небом, річкою, звірами, тощо). Сільві Жермен оголює персонажа, він сприймається читачем переважно як природня людина, позбавлена гуманізму та ідей прогресу, але саме наодинці з природою герой відчуває щастя і гармонію, він знаходить і приймає себе. Наприклад, Жермен-Марі, якого прозвали Глухим Жерменом. З дитинства він був наділений гострим слухом, навіть тихий шепіт спричиняв йому біль, а високі, пронизливі звуки були зовсім нестерпними: *«... каждый звук в его ушах распадался на бесчисленное множество осколков. В каждом слышались мольба, приглушенный крик, стон»* [2, с. 76], і він став глухим, не від хвороби чи нещасного випадку — він не захотів більше чути: *«Однажды они с Мартеном-Скаредом рубили бук. И в эту минуту, когда ствол дрогнул, он почувствовал, как что-то надорвалось в нем самом, что-то дрогнуло вместе с подрубленным деревом. Как будто дрожь бука пронзила его тело. <...> Плотная, густая тишина застыла в нем. Упавший ствол лишил его слуха и одарил глухотой. С того дня он перестал слышать»* [2, с. 77].

Цікаво трактується в романі такий космічний першоеlement, як вогонь. За Г. Башляром, вогонь — єдиний зі стихій, що наділений властивістю приймати протилежні значення: добра і зла. *«Вогонь —*

це сяяння Раю і муки Пекла, ласка і катування. Це кухонні вогнище і апокаліпсис» [1]. Вогонь, який палає в душі Монпертюї, несе у собі дві протилежні іпостасі — вогонь пристрасті і вогонь ярості та гніву: «Загубленная красота — вот что увидел в тот день Амбруаз Монпертюи, вот что томилло его долгие дни и многие годы, вот что жгло огнем его нутро, питало его гнев и страсть» [2, с. 43].

Питання особистості посідає особливе місце у романному просторі твору, де йдеться про смисл людської екзистенції, про комплекс стосунків людини зі світом, який дається їй у чуттєвому сприйнятті. В пошуках себе герої зазнають анаморфозів. Згідно Ж. Дельозу, анаморфоз описує інволюцію істоти, яка відслідковує в глибині себе альтернативу. І це не зовнішня та раніше існуюча, а прихована інша, яка повинна бути викликана протягом анаморфозу: «В анаморфозі істота розгортається і розгортає свою сплячу іншність. Саме ця складка визначає світ бароко, драпіруючи кручення матерії, з одного боку, і складки душі, з іншого» (переклад наш. — Т. М.) [4, с. 12]. Наймолодший з братів, Блез-Марі, народився із заячою губою, за що його прозвали Блезом-Уродом. Він був для всіх страховиськом, але сприймав це спокійно. Обділений фізичною красою, хлопець мав інший дар — дар слова. Його голос був таким проникливим та мелодійним, що як тільки він починав говорити, будь-хто, почувши його, зупинявся й зачаровано слухав. Він любить і розводить бджіл, пояснюючи це таким чином: «Они садятся мне на губы, наполняют мне рот ароматом и сладостью <...> Вот откуда мои слова: вылепленные из всех земных благостей, они льются с моих губ, как струя чистого меда, кружат во мне...» [2, с. 89]. Ця конструкція, з початку недоступна для сприйняття, поступово складається в образ, який легко прочитується. Останнє дитя Ефраїма і Рен було відзначене печаткою божества під час свого народження: «Перст Ангела Господня коснулся губ младенца, еще покоившегося в околоплодных водах, одновременно благословив его и повелев хранить молчание, не разглашая тайну, в которую был посвящен. <...> те, кто удостоен этого божественного касания, всю жизнь сохраняют на теле шрам, как след чудесной раны» [2, с. 87]. В майбутньому він стане проповідником.

На стилістичному рівні роман вражає різноманітністю художніх засобів. Поетична насиченість тексту пробуджує уяву читача, утворює образи, які не завжди пояснюються причинно-наслідковими зв'язками. Велику роль у їх створенні відіграє метафора, один з улюблених засобів барокової поезії: «Когда стариков настигает безумие, время для них обрывается. Это безумие подобно забывшейся в дупло сухого

*дерева сове: изнуренная голодом, холодом и страхом, она застыла бесформенной тенью и только хлопает огромными, неподвижными, невидящими глазами»* [2, с. 5]. Майстер оксиморонів, письменниця створює нові образи, поєднуючи протилежні за змістом, контрастні поняття і відчуття: «... до горечи приторный, и до сладости горький аромат», «легкость громоздкого тела» [2, с. 101–102].

До стилістичних вмінь бароко ми можемо віднести *ефект відлуння*. На формальному рівні це проявляється у грі повторів, паралелізмів, антитез. Такими прикладами рясніє текст роману: «*Уста превратились в рану, слова — в крик, слюна — в кровь. Красота смешалась со злодейством, любовь — с яростью. Возжеление со смертью*» [2, с. 6]. Мова С. Жермен багата та відточена, фрази розкриваються, як крила метелика [5], наприклад, за допомогою анадиплозису, що представляє собою сполуку епіфори з анафорою: «*В них звучала та же, что и в древесных стволах, песнь. Песнь, вечно нарушавшая безмолвие камня, песнь без мелодии*» [2, с. 73].

Таким чином, барокова естетика в «Днях гніву» знаходить вираження на тематичному, образному та стилістичному рівнях. З іншого боку, авторська мова плавно переходить у внутрішній монолог героя, виражений невластне-прямою мовою, що є однією з репрезентативних рис постмодерністського роману. Класичний опис з вкрапленнями барокової стилістики ніби омиває всі елементи структури. Оцінка виникає зсередини: голос оповідача розчиняється у самій системі зображення дійсності. Можливо, це поєднання проникливого ліризму та барокової техніки і є основою дивного, унікального стилю С. Жермен.

### Список використаної літератури

1. Башляр Г. Психоанализ огня. Глава 1. Огонь и почтительный комплекс Прометея. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=71620&page=4> (дата звернення 5.09. 2020).
2. Жермен С. Дни гнева. Санкт-Петербург: Амфора, 2000. 298 с.
3. Можаяева А. Миф в литературе XX века: структуры и смыслы // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. М.: ИМЛИ РАН, 2002. С. 305–330.
4. Deleuse G. Le pli. Leibniz et le baroque. Paris: Minuit, 1988. 262 p.
5. Demanze L. Silvie Germain: les plis du baroque. Colloque «Silvie Germain» 2007. P. 185–195. URL: <https://books.openedition.org/puc/10487#ftn13> (дата звернення 11.09.2020).

*О. В. Мохначева,  
кандидат филологических  
наук, доцент  
Криворожский государственный  
педагогический университет*

## КЛЮЧИ К СМЫСЛОВОМУ ПРОСТРАНСТВУ ТЕКСТА ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО РОМАНА (Э. БЕРДЖЕСС «ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН»)

**Мохначева О. В.** Ключі до смислового простору тексту постмодерністського роману (Е. Берджесс «Механічний апельсин»).

У статті розглядається своєрідність роману Ентоні Берджесса «Механічний апельсин» з точки зору знайдених у ньому постмодерністських стратегій, зокрема, проаналізовано специфіку побудови смислового простору тексту за допомогою його поліжанрових особливостей, інтертекстуальних відсилань, моделювання героя як смислової конструкції, на якій перевіряється ідея абсолютної свободи і етичного свавілля. Роман розглянуто як художній експеримент, в якому в постмодерністському ракурсі поставлені принципи для сучасного суспільства питання про взаємовідносини особистості і суспільства, про добро і зло, про допустимі межі насильства і свободи.

**Ключові слова:** постмодернізм, роман, простір тексту, англійська література, Е. Берджесс.

**Мохначева О. В.** Ключи к смысловому пространству текста постмодернистского романа (Э. Берджесс «Заводной апельсин»).

В статье рассматривается своеобразие романа Энтони Берджесса «Заводной апельсин» с точки зрения найденных в нем постмодернистских стратегий, в частности, проанализирована специфика построения смыслового пространства текста при помощи его полижанровых особенностей, интертекстуальных отсылок, моделирования героя как смысловой конструкции, на которой проверяется идея абсолютной свободы и этического свавілля. Роман рассмотрен как художественный эксперимент, в котором в постмодернистском ракурсе поставлены принципиальные для современного общества вопросы о взаимоотношениях личности и общества, о добре и зле и о допустимых границах насилия и свободы.

**Ключевые слова:** постмодернизм, роман, пространство текста, английская литература, Э. Берджесс.

**Mohnachova O.** Keys to the semantic space of the text of the post-modern novel (A. Burgess «A clockwork orange»).

The article considers the issue of the originality of Anthony Burgess's novel "A Clockwork Orange" from the point of view of the postmodern strategies found

in it, in particular, the specificity of constructing the semantic space of the text using its polygenre features, intertextual references, modeling the hero as a semantic construction, on which the idea of absolute freedom and ethical lawlessness is tested. The novel is considered as an artistic experiment, in which, from a postmodern perspective, questions of principle for the modern society are posed about the relationship between the individual and society, between good and evil and the permissible boundaries of violence and freedom.

**Key words:** postmodernism, novel, text space, English literature, A. Burgess.

В ряду представителей современной английской литературы Джон Энтони Берджесс Уилсон (1917–1993) занимает особенное место: известный композитор, экспериментатор в области литературной формы, сочетающий в творчестве интеллектуальную глубину и технику «массовой» литературы, он ставит в своих произведениях сложнейшие вопросы, ответы на которые не только неоднозначны, но и актуализируют общественное сознание, так как касаются вечных тем, не теряющих актуальность с движением времени. Научное внимание к творчеству Берджесса направлено в основном в эту область. В диссертационном исследовании «Антиутопия в творчестве Энтони Берджесса» (1994) Л. Ф. Хабибуллина, например, отмечает: «*Взаимоотношения личности и общества, сосуществование различных видов культур, проблемы творческой личности, человеческих взаимоотношений, религиозные вопросы — все это относится к кругу интересов писателя*» [11]. Вместе с тем, писатель вступил в литературное движение в тот период, когда формировался постмодернистский концепт и его теория как всеобъемлющего культурного явления находилась в стадии разработки, на практике же его элементы проявлялись в творчестве многих представителей английской романистики, в том числе, это относится и к художественной деятельности Энтони Берджесса.

Прослеживая особенности формирования постмодернизма в английской литературе к. XX–н. XXI века, исследователи опираются на работы М. Брэдбери «The modern British novel. 1878–2001» (2001) [13], Г.-П. Вагнера «A History of British, Irish and American Literature» (2003) [15], Л. Хатчеон «A poetics of postmodernism. History, theory, fiction» (1995) [14] и пр.; существенный вклад в разработку проблемы внесли О. А. Джумайло [3], Т. Н. Красавченко [4], Н. А. Соловьева, О. И. Толстых [9]. Знаковыми фигурами в поле английского постмодернизма общепринято считают М. Брэдбери, Дж. Фаулза, П. Экройда, Мартина Эмиса, А. С. Байетт, Грэма Свифта и др. Энтони Берджесс в этом ряду «практически не ассоциируется с постмодернистской традицией» [10]. Вместе с тем, экспериментальный характер его романов и многочисленные признаки формирующейся постмодерной



парадигмы в них позволяют предположить, что Берджесс не остался свободен от общих культурных тенденций, заметных, в частности, в его романе «Заводной апельсин» («A Clockwork Orange», 1962).

**Цель** данного исследования — определить черты поэтики постмодернизма в романе Энтони Берджесса «Заводной апельсин» и найти в нем смысловые ключи, работающие в постмодернистском ракурсе.

Автор 57 книг различных жанров (среди них 30 романов), Берджесс заслужил репутацию «человека титанического трудолюбия и фантастической плодовитости, поражающего многоцветием своего творческого дарования» [5], тем не менее, роман «Заводной апельсин» стал наиболее известной книгой в его наследии. Этому способствовал успех экранизации и скандал вокруг нее, культовый режиссер Стенли Кубрик, жанр антиутопии, магнетически действующий на читателя и зрителя, но еще в большей мере — проблема насилия, центральная для романа, и ее неоднозначная морально-нравственная интерпретация.

Вынесенная в заглавие метафора имеет многочисленные трактовки, особенно важна из них та, которая связана с жанром романа. Конфликт классической антиутопии (в случае с «Заводным апельсином» проявляющейся не столь очевидно) заключается в стремлении индивида преодолеть общественную инерцию и заявить право на индивидуальную свободу: «*Антиутопия, таким образом, рождается в ситуации ценностного конфликта между современным индивидом и обществом, и «крах ценностей прошлого вряд ли прошел незамеченным»* [6, с. 330]. *Общественные интересы по-прежнему отражает в той или иной форме утопия, а личные интересы человека теперь претерпели изменения и характеризуются стремлением к обособлению и возможности реализовать свое право на свободную жизнь»* [1]. Следовательно, герой романа Берджесса может рассматриваться как носитель иной нравственности, основанной на свободе как воли или экзистенциального выбора, так и свободы от общественных интересов. Противостояние общественного права управлять индивидом и, в случае нарушения им допустимых границ поведения, определять ему форму наказания, и с другой стороны, такого индивида как Алекс (умного, агрессивного, циничного, безжалостного), претендующего на нищезанскую вседозволенность, — так переосмыслен конфликт в романе «Заводной апельсин». В таком аспекте текст заметно расширяет жанровые перспективы в область философского размышления, психологического исследования, дискуссии. Иногда его пытаются встроить даже в литературу для подростков (жанр young adult) и расценивать как «литературный парадокс» или явление контркультуры. Можно сказать, что антиутопия

у Берджесса — это роман-эксперимент, в котором продемонстрирован не только такой характерный маркер постмодернистской парадигмы, как полижанровая игра, но и эффект Смерти автора, интертекстуальность, ирония, многоуровневая организация текстуального пространства, двойное кодирование и бесконечность смыслового пространства текста.

При таком подходе важным смысловым ключом становится композиционно-структурная особенность «Заводного апельсина» — своеобразная замкнутая сферическая организация: три основные части романа начинаются с одной и той же фразы: «Ну, что же теперь, а?», которая возвращает круговое движение смысла в одну и ту же заранее заданную точку, словно моделируя механический апельсин. Как известно, комментируя смысл названия романа, Берджесс указывал на выражение кокни, означающее «кривой, как заводной апельсин». Вторая смысловая отсылка — к переводу слова «Orange» с малайского языка (в Малайе Берджесс некоторое время работал), означающего «человек», в данном случае, заведенный извне и не очень совершенный.

В первой части картина беспредела, в котором Алекс и три его друга (прозрачная ироническая интертекстуальная отсылка к благородным мушкетерам) доказывают внешнему миру свои права на абсолютную свободу, носит характер гротеска. Алекс доминирует над друзьями как альфа-самец в стае, изопренно издевается над слабыми, при этом позиционирует себя как воплощение идеи Сверхчеловека (еще один интертекст). Показателен в этом смысле жестокий эпизод с «мелкими kiskami» — сбежавшими с уроков школьницами, которых подцепил в музыкальном магазине «дядя Алекс»: *«Вид у них был такой, будто они побывали в настоящем сражении, которое, вообще-то, и в самом деле имело место; они сидели надутые, все в синяках. Что же, в школу ходить не хотят, но ведь учиться-то надо? Ох, я и поучил их!»* [2]. Его одержимость классической музыкой в этом плане имеет также особый смысл. По мысли А. Шопенгауэра, сменившая божественную ипостась Мировая Воля непостижима человеческому рассудку, только интуиция дает такой шанс и только музыка высвобождает истинную сущность личности. Эта мощная интертекстуальная отсылка раскрывает функцию Алекса как смысловой конструкции: он не просто любитель хорошей музыки (хотя бы одно качество в его пользу?), музыка высвобождает в нем зверя: *«Слушая, я держал glazzja плотно закрытыми, чтобы не spignutt наслаждение, которое было куда слаще всякого там Бога, рая, синтемеса и всего прочего, — такие меня при этом посещали видения. Я видел, как vekì и kisy, молодые*

и старые, валяются на земле, моля о пощаде, а я в ответ лишь смеюсь всем rotom и kurotshu canogom их litsa. Вдоль стен — devotshki, растерзанные и плачущие» [2].

Форма романа — от первого лица — также дает своеобразную подсказку в понимании позиции Алекса: в его исповеди нет ни тени обмана, он предельно откровенен, даже бравивирует своей философией с позиции сильного: «*Неличность не может смириться с тем, что у кого-то эта самая личность плохая, в том смысле, что правительство, судьи и школы не могут позволить нам быть плохими, потому что они не могут позволить нам быть личностями. Да и не вся ли наша современная история, блин, это история борьбы маленьких храбрых личностей против огромной машины?*» [2]. Проблема в том, что сам Алекс борется не с огромной машиной тоталитарного государства, а с людьми, которые попадают ему под руку: запуганные родители, избитые друзья, изуродованные случайные встречные, убитые жена писателя и «старая ptitsa, окруженная мяукающими kotami и koshkami».

В таком повороте проблема романа — и его смысловая зона — распространяется на размышления «отпавшего католика» Берджесса о «добром и злом боге», восходящим к полемике блаженного Августина (концепция первородного греха в каждом человеке) и Пелагия (убежденном в его изначальной безгреховности). Берджесс считал, что «мы живем, подменяя мораль страхом» и что «Дурной Бог временно правит миром, а подлинный Бог исчез», и зло неотторжимое свойство человека: «*Что нужно Господу? Нужно ли ему добро или выбор добра? Быть может, человек, выбравший зло, в чем-то лучше человека доброго, но доброго не по своему выбору?*» [2].

Во второй части романа Алекс как смысловая конструкция теряет нарочитые очертания воплощенного зла. В тюрьме он не страдает, он умеет выживать и на Эксперимент соглашается от скуки, пытаясь обмануть систему. Главный вопрос всей истории здесь поставлен напрямую: это не столько выяснение, имеет ли право общество изолировать и пытаться перевоспитать подонков, представляющих социальную угрозу, сколько проблема метода воздействия. Алексу ввели искусственное отвращение к насилию, «стоп» на физическом уровне, не затронув ни основ его мировоззрения, ни представлений о добре и зле, ни намерений. Вопрос «*Ну, что же теперь, а?*» по-прежнему остается смысловой вершиной текста, возвращая в механический круг неразрешимых противоречий.

Третья часть — самая насыщенная с точки зрения глубинного посыла и поиска смысла, заключенного в названии текста. Вернув беспомощного Алекса в зону того насилия, побуждающей энергией которого он был, история делает его жертвой (физической, моральной, как субъекта политической пропаганды, исключенной из круга семьи и даже из «стаи» друзей), но не делает гуманнее или добрее. Главный итог романа сведен к встрече Алекса, выжившего после попытки самоубийства и избавившегося от воздействия препарата против насилия, с его бывшим *корешем*, переросшим период подростковых безумств. Размышления Алекса в итоге этой встречи весьма искусственны и отдают античным «Богом из машины», при всей своей бесспорной правильности: *«И вдруг я понял, что со мной, блин, происходит. Я просто вроде как повзрослел. Да, да, да, вот оно. Юность не вечна, о да. И потом, в юности ты всего лишь вроде как животное, что ли. Нет, даже не животное, а скорее какая-нибудь игрушка, что продаются на каждом углу, — вроде как жестяной человек с пружиной внутри, которого ключиком снаружи заведешь — др-др-др, и он пошел вроде как сам по себе, блин. Но ходит он только по прямой и на всякие vestshi натывается — бац, бац, к тому же если уж он пошел, то остановиться ни за что не может. В юности каждый из нас похож на такую маленькую заводную штутшку»*.

*Сын, сын, мой сын. У меня будет сын, и я объясню ему все это, когда он подрастет и сможет понять меня. Однако только лишь подумав это, я уже знал: никогда он не поймет, да и не захочет он ничего понимать, а делать будет все те же vestshi, которые и я делал, — да-да, он, может быть, даже убьет какую-нибудь старую ptitsu, окруженную мяукающими kotami и koshkami, и я не смогу остановить его. А он не сможет остановить своего сына. И так по кругу до самого конца света — по кругу, по кругу, по кругу, будто какой-то огромный великан, какой-нибудь Бог или Gospodd (спасибо бару «Корова») все крутит и крутит в огромных своих ручищах voniutshi griaznyi апельсин»* [2]. Эта пространная цитата с финальных страниц текста — самое важное сообщение, если рассматривать его в системе ключевых смыслов, приводящих к проблеме природы зла в человеческом естестве. Алекс-то считает, что в юности все способны на беспредел в разной степени, а потом само собой пройдет. Однако направляющий вопрос текста *«Ну, что же теперь, а?»* в этом моменте вырастает в целый ряд смежных вопросов, вынесенных за границы размышлений Алекса (и, разумеется, за границы текста), например: Если бы Алекс не попал в тюрьму и не прошел испытание Экспериментом, как скоро

его озарило бы откровение о зависимости «жестяного человечка с пружинкой внутри» не столько от божественной воли, сколько от личного опыта? Стал бы он обычным человеком без кровожадных инстинктов, как его друг Тим, или перерос в законченного рецидивиста, для которого чужая жизнь лишь жестяная игрушка?

Как видим, роман Энтони Берджесса «Заводной апельсин» насыщен глубоким подтекстом и смыслами, которые раскрываются во многом благодаря постмодернистским техникам. Ключом к пониманию назидания, заключенного в исповеди псевдо-героя (скорее, абстрактной конструкции, созданной по законам постмодернистской поэтики), становится игра с жанровыми ориентирами текста, его структурной моделью, интертекстуальными отсылками, многоуровневой организацией текстуального пространства. Таким образом, роман Энтони Берджесса представляет собой образец художественной практики, предвещающей основные находки постмодерной эстетики.

### Список использованной литературы

1. Андреев Г. С. Ценностный конфликт: становление антиутопии. *Философская мысль*. 2019. № 2. С. 66–71. URL: [http://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=28681](http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=28681)
2. Берджесс Э. Заводной апельсин [Перев. с англ. В. Б. Бошняк]. Москва: АСТ: Астрель, 2010. 224 с. URL: [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=8617](http://loveread.ec/view_global.php?id=8617)
3. Джумайло О. А. За границами игры: английский постмодернистский роман. 1980–2000. *Вопросы литературы*. 2007. № 5. С. 7–45.
4. Красавченко Т. Н. Постмодернизм мертв? Дискуссии в англоязычной критике. (Обзор). *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Сер. 7. Литературоведение: Реферативный журнал. 2018. URL: <http://kritike-obzor>
5. Мельников Н. Заводной Энтони Берджесс. *Новый мир*. 2003. № 2. С. 174–180. URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2003/2/berr.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/2/berr.html)
6. Сердюкова О. И. Специфика жанра антиутопии в романе Э. Берджесса «Механический апельсин». *Вестн. СевГТУ*. 2010. Вып. 102. С. 84–86.

7. Соловьева Н. А. Английский роман в эпоху постмодерна. *Человек: образ и сущность*. 2006. № 1. С. 136–154.
8. Стомба А. С. Жанровое своеобразие и тенденции развития английского постмодернистского романа к XX–н. XXI в. URL: [http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e\\_books/visnyk\\_1048/content/stovba.pdf](http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_1048/content/stovba.pdf)
9. Толстых О. А. Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература: интертекстуальный диалог (на материале романов А. С. Байетт и Д. Лоджа). Автореф. дисс. к. филол. н. Екатеринбург, 2008. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1174/1/urgu0603s.pdf>
10. Хабибуллина Л. Ф. Английская литература между модернизмом и постмодернизмом: Энтони Бёрджесс и Грэм Свифт. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskaya-literatura-mezhdu-modernizmom-i-postmodernizmom-entoni-byordzhess-i-grem-svift>
11. Хабибуллина Л. Ф. Антиутопия в творчестве Энтони Берджесса. Дисс. . . . к. филол. н. Нижний Новгород, 1994. URL: <http://chelovek.nauka.com/antiutopiya-v-tvorchestve-entoni-berdzhessa#ixzz>
12. Хабибуллина Л. Ф. Жанровое своеобразие романа Э. Берджесса «Заводной апельсин». *Традиции и взаимодействия в зарубежной литературе*. Пермь, 1994. С. 98–107.
13. Bradbury M. *The modern British novel. 1878–2001*. London: Penguin books, 2001. 622 p.
14. Hutcheon L. *A poetics of postmodernism. History, theory, fiction*. New York; London Routledge: University Printing House, 1995. 268 p.
15. Wagner H. P. *A History of British, Irish and American Literature*. Trier, 2010. 579 p.

*О. В. Мохначова,*  
*кандидат філологічних*  
*наук, доцент*  
*Ю. В. Щербак,*  
*студентка магістратури*  
*факультету іноземних мов*  
*Криворізький державний*  
*педагогічний університет*

## LE POSSIBLE ET L'ABSURDE CHEZ SØREN KIERKEGAARD

**Мохначова О. В., Щербак Ю. В. Категорія можливого і абсурду в філософії Серена К'єркегора.**

У статті розглядається феномен абсолютного парадоксу між можливим і абсурдом. Аналізуються підходи до визначення категорій етичного, естетичного та релігійного існування і абсурду, а також природи їх прояву в літературознавчому дискурсі. Дослідження засноване на аналізі фундаментального сенсу теорії датського філософа С. К'єркегора про три стадії існування людини в роботі «Страх і тремтіння».

**Ключові слова:** абсурд, telos, можливість, суб'єктивність, трансценденція, істина, віра.

**Мохначева О. В., Щербак Ю. В. Категория возможного и абсурда в философии Сёрена Кьеркегора.**

В статье рассматривается феномен абсолютного парадокса между возможным и абсурдом. Анализируются подходы к определению категорий этического, эстетического и религиозного существования и абсурда, а также природы их проявления в литературоведческом дискурсе. Исследование основано на анализе фундаментального смысла теории датского философа С. Кьеркегора о трех стадиях существования человека в работе «Страх и трепет».

**Ключевые слова:** абсурд, telos, возможность, субъективность, трансценденция, истина, вера.

**Mokhnachova O., Shcherbak Y. The category of the possible and the absurd in the philosophy of Søren Kierkegaard.**

The article examines the phenomenon of the absolute paradox between the possible and the absurd. The approaches to the definition of the categories of ethical, aesthetic and religious existence and absurdity, as well as the nature of their manifestation in literary discourse, are analyzed. The study is based on the analysis of the fundamental meaning of the theory of the Danish philosopher S. Kierkegaard about the three stages of human existence in the work «Fear and Trembling».

**Key words:** absurdity, telos, possibility, subjectivity, transcendence, truth, faith.

Un large éventail de philosophes professionnels, ainsi que des philologues et culturologues ont été engagés dans l'étude de l'héritage de S. Kierkegaard. L'analyse thématique de son travail est diverse, ce qui en soi peut devenir l'objet de recherches scientifiques. La plupart des chercheurs en existentialisme mentionnent S. Kierkegaard comme le fondateur de cette tendance philosophique du XXe siècle. Une contribution significative à l'étude de l'héritage de Kierkegaard et de ses vues philosophiques a été apportée par le philosophe Lev Shestov, qui a popularisé les oeuvres du penseur danois à travers le monde. Dans ses livres «Sur la balance de Job. Pérégrinations à travers les âmes» (1929), «Kierkegaard et la philosophie existentielle» (1936), «Athènes et Jérusalem, essai de philosophie religieuse» (1938), il considère le philosophe, tout d'abord, comme un penseur qui s'est «rebellé» contre la raison métaphysique en faveur de l'absurde de la foi. Le philosophe P. Gaidenko a consacré plusieurs ouvrages à l'analyse de l'oeuvre du penseur danois. Dans sa monographie «La tragédie de l'esthétisme. L'expérience des caractéristiques de la vision du monde de S. Kierkegaard» (1970), le chercheur a révélé des particularités qui caractérisent le mode d'existence esthétique et celui éthique dans l'interprétation de Kierkegaard.

Les appels à l'héritage de Kierkegaard sont si nombreux et polyvalents qu'ils pourraient eux-mêmes faire l'objet de recherches scientifiques. L'intérêt pour sa philosophie ne s'estompe pas encore aujourd'hui, les scientifiques trouvent de nouveaux accents dans son concept. Par exemple, en 2008 a été publié l'article de Benjamin Kilborn «Disappearing Someone: Kierkegaard, Shame and I» [11] dans lequel l'auteur trouve son interprétation originale de la nature de la honte, qui est la base du concept de Kierkegaard du péché et de la peur. En 2013, le «Bulletin de l'Université nationale de Kharkiv V.N. Karazin», dédié au 200e anniversaire du philosophe, dans lequel l'importance d'étudier divers aspects de son enseignement est déterminée: «La pertinence des idées de Søren Kierkegaard est incontestable encore aujourd'hui, deux siècles plus tard. Le désespoir, la peur, l'anxiété, les manifestations existentielles profondes d'une personne partout apparaissent devant nous sous les formes les plus inimaginables à notre âge éclairé et techniquement avancé» [10]. L'une des manifestations existentielles profondes identifiées dans le système philosophique de Kierkegaard est le problème de la relation entre les catégories du possible et de l'absurde, peu étudié dans la littérature scientifique, qui détermine **la nouveauté** de notre recherche.

**Le but** est de tracer sous quelles formes la catégorie du possible est en corrélation avec la compréhension des limites de l'absurde dans l'oeuvre de Søren Kierkegaard « Crainte et tremblement » (1843) et dans « Post-scriptum définitif et non scientifique aux miettes philosophiques » (1846).



Lorsque Camus écrit *Le Mythe de Sisyphe* (1942), il voit dans la pensée de Kierkegaard l'expression d'un sentiment de l'absurde qui n'ose aller jusqu'au bout de sa découverte et finit par se nier dans le *saut* échappatoire par excellence: celui du religieux.

Si cette interprétation a le mérite de reconnaître que «*Kierkegaard, pour une partie du moins de son existence, fait mieux que de découvrir l'absurde, il le vit*» [1, p. 42], elle paraît cependant laisser de côté toute l'originalité de sa pensée religieuse. Car la philosophie de Kierkegaard ne se donne jamais pour un dépassement de l'absurde, comme on a trop tendance à le croire, mais pour un approfondissement: Kierkegaard passe d'un sentiment de l'absurde à une réflexion sur l'absurde et la clé d'un tel passage nous paraît sans conteste liée au thème des possibles, c'est-à-dire à celui de l'action.

Dans un passage du *Journal* (1938), sur lequel on a, semble-t-il, trop peu mis l'accent, Kierkegaard pose lui-même le problème en termes très explicites: ceux du choix, de la détermination de l'action. «*Si par essence, je suis un être de réflexion et me trouve dans le cas de devoir agir résolument, alors quoi? Ma réflexion alors me montrera autant de possibilités pour que contre, juste autant. Et qu'est-ce que cela veut dire? Que moi, comme tout homme je dois daigner remarquer qu'il y a une Providence, un gouvernement du monde, un dieu; que la réflexion humaine ou la mienne n'est capable que de m'apprendre à y être attentif; qu'ici si j'ose dire, on doit payer le péage*» [2, p. 58].

«*Et sur quoi donc ai-je buté? Sur l'absurde. Alors qu'est-ce l'absurde? L'absurde est, comme on voit, tout simple; c'est-à-dire que moi, être rationnel, je dois agir dans un cas où mon intelligence, ma réflexion me dit: tu peux aussi bien faire une chose que l'autre, autrement dit là où ma réflexion me dit: tu ne peux pas agir — c'est là que je dois pourtant agir. Mais ce cas se présentera à chaque nécessité d'agir d'une façon décisive: car c'est alors que je suis dans la tension d'une passion infinie et qu'éclate précisément la disproportion entre action et réflexion*» [2, p. 36].

Le problème de l'action, en effet, a toujours été lancinant pour Kierkegaard. L'existence surgit d'emblée sous la catégorie de l'action. Lors d'une crise vécue dès sa jeunesse n'avoue-t-il pas, dans un passage du *Journal* d'août 1835: «*Ce qui me manque, au fond, c'est de voir clair en moi, de savoir ce que je dois faire, et non ce que je dois connaître, sauf dans la mesure où la connaissance précède toujours l'action. Il s'agit de comprendre ma vocation <... >; il s'agit de trouver une vérité qui en soit une pour moi, de trouver l'idée pour laquelle je veux vivre et mourir*» [2, p. 22].

Dans ce cas, on ne saurait davantage méconnaître la pensée de Kierkegaard que d'en faire une vision essentiellement contemplative, celle

d'un rêveur, ou une réflexion coupée de l'action. Le «*que dois-je faire?*» domine et oriente toutes les dissertations philosophiques. Les modes de vie sont radicalement des modes d'action, et la difficulté de vivre, à laquelle Kierkegaard fut toujours sensible, se révèle, en fait, comme la difficulté d'agir. L'incertitude quant à l'action joue un rôle dans tous les développements sur l'infortune de vivre car, dans ce domaine, seule la certitude pourrait donner un sens à la vie.

Cependant, la certitude absolue ne peut être *a priori*. Si Kierkegaard est à la recherche du «*que dois-je faire?*», il est aussi l'un des esprits qui a été le plus frappé par la nécessité de l'action et, en même temps, par une sorte de «*péché*» de l'action. Or, c'est bien cette contradiction qui fait de l'homme la proie de l'absurde. L'absurde, c'est d'agir quand la pensée ne peut pas guider le choix des possibilités offertes à la pensée.

L'absence de *fin*, l'absence de *telos* ronge l'être et lui donne le sentiment de l'absurde, de la vie injustifiable. C'est le leitmotiv qui hante la vie de l'esthéticien. «*Ma vie est totalement dénuée de sens*», avoue le jeune mélancolique des *Diapsalmata* [3, p. 11], et, si elle est dépourvue de sens, c'est parce qu'elle n'est pas orientée vers un but qui donnerait lui-même une certitude à l'action et guiderait le choix. Mais l'esthéticien ne voit rien qui permette la différenciation: «*Ma façon d'envisager la vie est complètement absurde, reconnaît-il. Un esprit méchant, je suppose, a mis sur mon nez une paire de lunettes dont un verre grossit démesurément et dont l'autre rapetisse dans les mêmes proportions*» [3, p. 24].

Le manque de *telos* est même si accentué qu'il va de pair avec une sorte d'inversion de l'ordre du temps. Dans une telle vision, le temps cesse d'être ce qui fait advenir l'avenir, ce qui conduit vers le futur du but. «*Que va-t-il arriver? se demande celui qui en est la proie. Que réserve l'avenir? Je l'ignore, je n'ai aucun pressentiment. Quand, d'un point fixe, une araignée se précipite et s'abandonne aux conséquences, elle voit toujours devant elle un espace vide où, malgré ses bonds, elle ne peut se poser. Ainsi de moi; devant moi, toujours un espace vide; ce qui me pousse en avant, c'est une conséquence située derrière moi. Cette vie est le monde renversé; elle est cruelle et insupportable*» [3, p. 25].

Ce temps inversé, nous le parcourons en quelque sorte à reculons, incapables de tout progrès: «*On dit: le temps passe, la vie est un torrent, etc. Je ne m'en aperçois pas; le temps reste immobile, et moi aussi. Tous les plans d'avenir que j'ébauche reviennent tout droit sur moi; quand je veux cracher, je me crache au visage*» [3, p. 28]. Ainsi la vie est absurde parce que nous ne faisons que la parcourir à reculons: «*Chose curieuse, on éprouve toujours les mêmes préoccupations à tous les âges de la vie et, loin de progresser, on va plutôt reculant*» [3, p. 34].

Aussi, le sentiment de l'absurde, lié à un temps mort, à un temps qui ne fait plus advenir l'avenir et le progrès, à un temps disloqué et sans dimension concrète, va-t-il donner à l'esthéticien le sentiment que la vie a perdu sa réalité: «*Tu es comme un moribond, tu meurs tous les jours, non au sens profond et sérieux où l'on prend d'ordinaire ce mot, mais la vie a perdu pour toi sa réalité*» [4, p. 177].

La contradiction est flagrante entre les aspirations et l'absence d'un *telos* qui les soutiendrait et leur donnerait un sens. C'est pourquoi l'esthéticien est écartelé entre deux extrêmes qui peuvent sembler contradictoires, mais qui, en fait, sont complémentaires: d'une part, l'absence de désirs et, d'autre part, la soumission à tous les désirs, l'ivresse des possibles. Ces deux extrêmes ont une source unique, comme en témoigne ce passage de *L'Alternative* (1843): «*Tu n'aspères donc à rien, tu ne désires rien; car l'unique objet de tes vœux, c'est une baguette magique capable de tout te donner, et tu t'en servirais pour nettoyer ta pipe*» [4, p. 183].

L'esthéticien est bien celui qui veut tout, mais qui le veut pour rien, il veut tout et il est en même temps saisi de l'inanité de ce tout privé d'un *telos* qui lui donnerait une consistance.

Une personne ne peut qu'être victime d'opportunités qu'elle ne peut et ne veut pas incarner en réalité par ses actions. Le possible est son domaine, celui d'un temps suspendu et d'une absence de réalisation. Don Juan et Faust, les deux grandes figures d'esthéticiens, montrent bien ce que peut donner l'ivresse des possibles. Si le premier est l'archétype du séducteur, c'est parce que le séducteur, l'érotique ne cherche que l'accumulation des possibles, il refuse de ne conférer qu'à un seul de ces possibles le poids inexorable de la réalité. Toute délimitation est une limitation, aussi la femme n'est-elle pour lui qu'un infini de choses finies, et l'érotique doit chercher à en aimer le plus possible, il doit au sens strict collectionner. Dans une comparaison célèbre du *Journal du séducteur* (1843), Kierkegaard dit que les conquêtes de l'érotique forment les éléments d'un éventail, les parties d'un tout, et que l'érotique est à la recherche de ce tout impossible à trouver: la Femme, celle qui synthétise toutes les autres, l'infini de choses finies. «*Alors, assure l'esthéticien, je ferme l'éventail; les parcelles dispersées se rejoignent et les parties forment un tout. Alors mon âme se réjouit, alors mon coeur bat, alors ma passion m'enflamme. Seule cette jeune fille, unique au monde entier, doit m'appartenir, être mienne. Que Dieu garde le Ciel, pourvu que je la garde. Mon choix, je le sais, est si grandiose que le Ciel lui-même serait leurré d'un tel partage, que lui resterait-il quand, elle, je la garderais?*» [5, p. 328]. L'esthéticien n'aime pas une femme concrète, il ne fait que rêver sur la Femme qui n'existe qu'à l'état de possible. Ce thème

kierkegaardien triomphe dans le Banquet: la femme «*est le fini, donc un être collectif: toute femme est légion. Voilà ce que seul comprend l'éroticien, et c'est pourquoi il sait aimer beaucoup de femmes sans jamais être abusé; il aspire seulement toute la volupté que les dieux rusés ont su apprêter <... >; car l'idée de la femme n'est qu'un atelier de possibilités, et, pour l'éroticien, cette possibilité est une source intarissable de rêverie*» [6, p. 22].

Ainsi, les analyses de Kierkegaard tentent bien de montrer que la vie esthétique n'a aucune réalité, puisqu'elle ne joue que sur la possibilité. Comment le sentiment de l'absurde ne naîtrait-il pas de l'irréalité d'une vie qui ne se nourrit que de possibles, qui ne fait qu'accumuler les possibles, ou même qu'attendre les possibilités. La virtualité triomphe de la réalité.

C'est pourquoi «*toute conception esthétique de la vie est désespoir*» [7, p. 510]. Et dans *La Maladie à la mort* (1849), Kierkegaard, approfondissant la notion de désespoir, précise lui-même les liens que ce dernier entretient avec une vie vouée à la possibilité. Si «*la possibilité en se donnant libre cours renverse la nécessité, de sorte que le moi dans la possibilité déborde de lui-même sans garder aucune nécessité à laquelle revenir, on a alors le désespoir de la possibilité. Ce moi devient une possibilité abstraite qui se démène et s'épuise dans le possible, mais en restant sur place et sans parvenir quelque part*», affirme-t-il [8, p. 103].

La voie de l'esthétique qui se voulait triomphe de l'individualité n'aboutit donc qu'à la dissolution du moi. Face à cette existence vouée à l'absurde, n'atteignant rien que des possibilités sans réalité, Kierkegaard insiste sur la nécessité de l'éthique qui ne fait qu'un avec la nécessité du choix. Il va se livrer dans *L'Alternative* à une véritable célébration du choix.

Le choix instaure l'éthique et la conquête de la réalité, car ce n'est que du point de vue éthique que «*la réalité est plus haute que la possibilité*» [7, p. 518]. Le choix permet à l'homme d'échapper à l'emprise de l'absurde, parce qu'il pose le sens et les valeurs. Kierkegaard est en effet célèbre pour avoir montré que le choix dont il s'agissait n'était pas un choix relatif, entre le bien et le mal, mais le choix absolu, celui qui permet d'affirmer l'existence du bien et du mal que veut justement ignorer l'esthéticien. «*Il s'agit bien ici, d'un choix, et d'un choix absolu, car c'est seulement en faisant un choix absolu que l'on peut choisir l'éthique. Ainsi le choix absolu pose l'éthique <... >. Le dilemme que j'ai posé est donc absolu; car ses deux termes sont: choisir et omettre de choisir*» [3, p. 26].

Seule l'affirmation de la nécessité du choix, c'est-à-dire des valeurs, peut rendre l'homme à la réalité et à la vie. Et Kierkegaard envisage même que toutes les jouissances recherchées en vain par l'esthéticien sont rendues à l'homme qui accepte le choix. «*Je ne suis pas un rigoriste en morale,*

*affirme-t-il, ni un enthousiaste de la liberté formelle et abstraite; une fois le choix posé, tout l'esthétique reparait et, tu le verras, c'est alors seulement que la vie devient belle, c'est par cette voie seulement que l'homme peut réussir à sauver son âme et à gagner le monde entier, à user du monde sans en abuser» [9, p. 108].*

Ainsi, le choix, même s'il implique l'exclusion, doit rendre le monde à l'homme. L'esthéticien ne voulant rien abandonner perdait tout; à celui qui accepte de choisir, paradoxalement, tout est rendu. L'homme semble donc avoir gagné la certitude de l'action et vaincu l'absurde.

Pendant, cette victoire, Kierkegaard va la remettre en question. Avant même de parler dans *Le Concept d'angoisse* de «l'angoissante possibilité de pouvoir» qui fait la grandeur de l'homme, mais qui le livre aussi à la tentation et au péché, il nous montre, dans d'admirables pages de « Crainte et tremblement », l'insuffisance, voire l'impossibilité du choix, et, par là, la nécessité d'une *suspension de l'éthique*. C'est alors que resurgit, tel l'Hydre de Lernes, l'absurde que l'on croyait vaincu. Pour approfondir son analyse Kierkegaard part de deux expériences à la fois analogues et diamétralement opposées, celle d'Agamemnon sacrifiant Iphigénie et celle d'Abraham sacrifiant Isaac.

La conquête de l'action, celle du choix et de la certitude sur l'absurde, est en effet concrétisée par le personnage du héros tragique. C'est donc bien à travers ce personnage que nous pourrions déceler, à la fois, l'intérêt et les limites de l'éthique.

Le héros tragique est un homme qui se trouve face à un choix, ce choix constituant une cruelle épreuve. Agamemnon vit l'épreuve par excellence, celle qui consiste à sacrifier son enfant, sa fille, pour le bien de la cité et du monde grec. C'est donc au nom de la communauté qu'il doit faire taire son amour paternel. Le choix consiste pour Agamemnon à préférer le général et à sacrifier l'individuel.

Or, ce monde du héros tragique, s'il est celui de l'épreuve et du sacrifice, n'est pas celui de l'absurde. Il est celui de la victoire sur l'absurde. Sans minimiser le mérite et le déchirement d'Agamemnon, Kierkegaard essaie de nous montrer qu'Agamemnon choisissant le devoir choisit par là la sécurisation dans le général, le soutien de la communauté: «*Agamemnon renonce à Iphigénie et trouve par là le repos dans le général: il peut alors aller la sacrifier*» [9, p. 93]. Agamemnon connaît la parfaite intégration au groupe, il est porté par le groupe, soutenu par lui. Il ne connaît pas la solitude. De surcroît son épreuve est tragique, mais elle n'ébranle aucune certitude. D'après Kierkegaard, le héros tragique renonce au certain pour le plus certain. C'est un choix rationnel même s'il est déchirant, une sorte

de pesée entre deux certitudes, celle de son amour paternel et celle de son devoir social. Agamemnon ne fait donc qu'échanger une certitude contre une autre. Son sacrifice est en même temps un calcul, au nom du rationnel, dans la sphère de la certitude et de la rationalité. Le sacrifice d'Agamemnon représente le triomphe du sens.

Mais le cas d'Abraham, analogue en apparence, va replonger dans l'univers de l'absurde et nous faire percevoir l'échec toujours possible d'une rationalisation absolue de l'action. Il s'agit également du sacrifice d'un enfant, en l'occurrence Isaac. Toutefois le problème est tout à fait différent; il aboutit, nous allons le voir, à une suspension de la rationalité dans et par l'absurde, à une suspension du calcul dans et par la foi, puisque finalement, pour Kierkegaard, croire, c'est croire l'absurde. C'est parce qu'il crut l'absurde qu'Abraham devint le chevalier de la foi.

Abraham n'est pas l'homme du renoncement, de la résignation [9, p. 101], il a su dépasser ce stade, parce qu'il croit *en vertu de l'absurde*. «*Je crois néanmoins <... > en vertu de l'absurde, en vertu de ma foi que tout est possible à Dieu*» [9, p. 119]. Et Kierkegaard précise: «*L'absurde n'appartient pas aux différences comprises dans le cadre propre de la raison. Il n'est pas identique à l'invraisemblable, l'inattendu, l'imprévu. Au moment où le chevalier se résigne, il se convainc de l'impossibilité selon les vues humaines; tel est le résultat de l'examen rationnel qu'il a l'énergie de faire. En revanche, au point de vue de l'infini, la possibilité demeure, au moyen de la résignation; mais cette possession est en même temps une renonciation, sans être cependant une absurdité pour la raison; car celle-ci conserve son droit de soutenir que, dans le monde fini où elle est souveraine, la chose existe et demeure une impossibilité. Le chevalier de la foi a aussi clairement conscience de cette impossibilité; la seule chose capable de le sauver, c'est l'absurde, ce qu'il conçoit par la foi. Il reconnaît donc l'impossibilité et, au même moment, il croit l'absurde; car s'il imagine avoir la foi sans reconnaître l'impossibilité de tout son cœur et avec toute la passion de son âme, il se dupe lui-même, et son témoignage n'est nulle part recevable, puisqu'il n'en est pas même venu à la résignation infinie*» [9, p. 121].

La foi n'est donc pas ce qui permet de dépasser l'absurde, mais ce qui ne fait qu'un avec la révélation de l'absurde. D'où la formule sur laquelle il faut insister: «*La seule chose capable de la sauver, c'est l'absurde, ce qu'il conçoit par la foi*» [8, p. 189].

Mais, pour Kierkegaard, l'histoire d'Abraham va encore permettre un approfondissement de la notion d'absurde. Car, jusque-là, Abraham et Sarah n'ont cru qu'à un absurde relatif, à un impossible au nom des lois biologiques, à un impossible humain, ils croyaient que tout était possible à

Dieu, garant du sens. Or, voilà qu'une épreuve supplémentaire est demandée à Abraham. Une épreuve qui remet tout en cause. Isaac, ce fils unique en qui Dieu avait incarné sa promesse, qui représentait l'espérance d'Abraham et la certitude de sa foi, Dieu exige qu'il soit sacrifié. Il s'agit bien là, non plus d'un absurde relatif, mais de l'absurde absolu. C'est Dieu lui-même anéantissant sa création. «*Voici qu'après avoir réalisé l'absurde par un miracle il voulait maintenant voir son oeuvre à néant*» [2, p. 31].

Malgré le horreur de cette exigence, Abraham crut et ne douta point [2, p. 34], il crut l'absurde. Abraham croit vraiment sans aucune raison de croire, puisque Dieu vient d'anéantir sa dernière raison de croire, l'objet du miracle et de l'espérance.

Kierkegaard insiste sur la différence entre Agamemnon et Abraham. Si Abraham n'avait pas cru l'absurde il aurait accompli un acte digne du héros tragique: il aurait offert sa vie à la place de celle de son fils. Son acte aurait eu un sens, le monde l'aurait admiré, mais il n'aurait pas fait un acte de foi. Son destin aurait été exemplaire, mais il n'aurait pas été l'Exception.

Ainsi, l'importance de l'absurde chez Kierkegaard va de pair avec la nécessité d'une suspension de l'éthique. Celui qui n'a pas le sentiment d'une insuffisance de l'éthique, celui qui se glorifie de la moralité, ne sera jamais qu'un philistin et n'accédera jamais à la vérité de la vie. «*Leur morale, dit Kierkegaard de ces philistins, est un bref résumé des diverses affiches de police <...>, ils n'ont jamais ressenti la nostalgie de quelque chose d'inconnu, de lointain*» [2, p. 23].

C'est pourquoi, si la différenciation des trois stades apparaît sans conteste chez Kierkegaard, on pourrait cependant soutenir que l'esthétique n'est pas si éloigné du religieux que ce qu'on pourrait le penser de prime abord et que seul l'éthique est d'un autre ordre [7, p. 413]. Car l'éthique est l'affirmation de la primauté du Sens, alors que l'esthétique et le religieux en sont justement, non la suppression, mais la suspension. L'esthétique, parce qu'il reste en deçà, le religieux parce qu'il est au-delà.

Nous touchons là tout le thème kierkegaardien du paradoxe. необходимо рассмотреть La religion doit demeurer, en effet, un paradoxe qui ne peut se rendre compréhensible; il faut conserver cette dimension de l'incompréhensible sous peine de voir se dissoudre l'essence même du religieux. Dans le *Post-scriptum*, Kierkegaard écrit: «*Il faut de la passion pour maintenir dialectiquement la distinction de l'incompréhensible <...>. Il y a des choses qui entrent difficilement dans la tête de certaines personnes, par exemple la notion passionnée de l'incompréhensible*» [7, p. 424]. Or, cette notion passionnée de l'incompréhensible est bien celle qui sous-tend

le religieux, puisque Kierkegaard, toujours dans le *Post-scriptum*, parle également du «*martyr de croire contre la raison*» [7, p. 431]. Il affirme, en outre, «*sans risque pas de foi, la foi est justement la contradiction entre la passion infinie de l'intériorité et l'incertitude objective*»; et il conclut: «*Si je puis concevoir Dieu objectivement, alors je ne crois pas*» [7, p. 439]

La notion de l'absurde est donc bien la clé de la religion. Et ces deux notions sont tellement imbriquées l'une dans l'autre que l'on ne décèle pas toujours très bien si Kierkegaard envisage le religieux à partir de l'absurde, ou s'il définit l'absurde à partir de la foi, comme semble en témoigner un autre passage du *Post-scriptum*: «*En repoussant de l'objectivité, l'absurde donne la mesure de la foi dans l'intériorité. Voici par exemple un homme qui veut avoir la foi. La comédie commence. Il veut la foi; mais, grâce au travail d'analyse et d'approximation objectives, il veut se donner des garanties. Qu'arrive-t-il? Grâce à l'approximation l'absurde devient autre chose; il devient probable, plus probable, peut-être tout particulièrement et même infiniment probable. Il va donc maintenant y croire et il peut prétendre qu'il ne croit pas comme les cordonniers, les tailleurs et les simples, mais bien après mûr examen. Il est donc sur le point d'y croire, mais, chose curieuse, c'est justement devenu impossible <...>. Car l'absurde est justement objet de foi et il est la seule chose qui en soit l'objet*» [9, p. 153].

**Conclusions.** Ce n'est donc que par l'intermédiaire de l'absurde que l'homme se met comme Individu dans un rapport absolu avec l'Absolu. L'absurde demeure le seuil unique qui, pour Kierkegaard, donne accès à l'Absolu.

L'absurde permet le «*saut*», peut-être assure-t-il même ce que Kierkegaard a cherché toute sa vie, ce que l'esthète cherche d'une manière désespérée et vouée à l'échec, ce qui résoudrait les difficultés insurmontables de l'action humaine: l'inaccessible *répétition* [7, p. 442], maîtrise d'un temps disloqué, qui assurerait le triomphe du temps authentique.

## Références

1. Camus A. Le Mythe de Sisyphe: Paris, Les Éditions Gallimard, 1942, 189 p.
2. Kierkegaard S. Le Journal du séducteur: Paris, trad. Ferlov et Gateau, v. III, 1955, 177 p.
3. Kierkegaard S. L'Alternative: Paris, trad. P.-H. Tisseau, oeuvres complètes, v. III, 1950, 775 p.



4. Kierkegaard S. Papirer: Copenhagen, (v. V, 2nd ed., Niels Thulstrup, Ed.), Gyldendal, 1968, 604 p.
5. Kierkegaard S. Le Journal du séducteur: L'Alternative: Paris, trad. P.-H. Tisseau, oeuvres complètes, v. III, 1950, 398 p.
6. Kierkegaard S. Stages le chemin de la vie: Paris, trad. P.-H. Tisseau, oeuvres complètes, v. IX, 1948, 424 p.
7. Kierkegaard S. Post-scriptum aux Miettes philosophiques: Paris, trad. P.-H. Tisseau, oeuvres complètes, v. XI, 1949, 532 p.
8. Kierkegaard S. La Maladie à la mort: Paris, trad. Ferlov et Gateau, Paris oeuvres complètes, v. XVI, 1951, 339 p.
9. Kierkegaard S. Crainte et tremblement: Paris, oeuvres complètes, v. V, 1938, 468 p.
10. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки». № 1057 (2013). Випуск 49-1. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2561>
11. Килборн Б. Исчезающий Некто: Кьеркегор, Стыд и Я. История философии. Вып. 13. Москва:ИФРАН, 2008. URL: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/hp13/12.pdf>

*Л. Д. Федоряка,  
кандидат філологічних  
наук, доцент  
Я. О. Казаку,  
студентка магістратури  
факультету іноземних мов  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## АМБІВАЛЕНТНИЙ ХАРАКТЕР ДИТЯЧОГО СВІТУ У ПОВІСТІ ДЖ. М. БАРРІ «ПІТЕР ПЕН»

**Федоряка Л. Д., Казаку Я. О. Амбівалентний характер дитячого світу у повісті Дж. М. Баррі «Пітер Пен».**

У статті розглядається творчий шлях видатного шотландського письменника Джеймса Метью Баррі, досліджується характер дитячого світу на прикладі казкової повісті автора «Пітер Пен», аналізуються образи головних героїв твору та виділяються різномірні компоненти в особистостях персонажів у концепті дитячого світобачення.

**Ключові слова:** дитяча література, казка, Дж. М. Баррі, дитячий світ, Пітер Пен, амбівалентність.

**Федоряка Л. Д., Казаку Я. О. Амбивалентный характер детского мира в повести Дж. М. Барри «Питер Пэн».**

В статье рассматривается творческий путь известного шотландского писателя Джеймса Метью Барри, исследуется характер детского мира на примере сказочной повести автора «Питер Пэн», анализируются образы главных героев произведения и выделяются разнородные компоненты личностей персонажей в концепте детского художественного мира.

**Ключевые слова:** детская литература, сказка, Дж. М. Барри, детский мир, Питер Пэн, амбивалентность.

**Fedoryaka L., Kazaku Ya. The ambivalent nature of the children's world in J. M. Barrie's fairy tale "Peter Pan".**

The article deals with creative development of the famous Scottish writer James Matthew Barrie, discovers the nature of the children's world on the example of the fairy tale "Peter Pan", analyzes the images of the main heroes in the story and distinguishes heterogeneous components of the personalities of the characters in the concept of children's worldview.

**Key words:** children's literature, fairy tale, J. M. Barrie, childhood, Peter Pan, ambivalence.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У скарбниці дитячої літератури налічується надзвичайно велика кількість

творів, що відрізняються один від одного за жанром, тематикою та провідними ідеями. У нашому дослідженні мова йтиме про казкову повість Джеймса Метью Баррі «Пітер Пен», що є також одним із найвизначніших казкових творів для дітей. Зазвичай, образ Пітера Пена в літературознавстві сприймається неоднозначно, адже вчені у процесі художньої інтерпретації неодноразово намагалися виокремити характерні різнопланові риси цього персонажу. Проте, детальних досліджень щодо особливостей поєднання різнорідних компонентів, тобто амбівалентності, у духовному світі головних героїв казкової повісті «Пітер Пен» досі не було зроблено. Отже, у своїй розвідці з'ясуємо характер дитячого світу у згаданій казковій повісті, акцентуючи увагу на амбівалентності як одній із найвизначніших рис, притаманних героям аналізованого твору. У цьому полягає **актуальність** нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед науковців, які досліджували літературознавчу унікальність англійської літературної казки і, зокрема, творчість Дж. М. Баррі та тему дитинства у казковій повісті «Пітер Пен», слід першочергово назвати М. В. Іванківу, Н. Г. Ахлюстїну, Л. І. Скуратовську, Н. М. Демурову, А. Л. Борисенко та багатьох інших. Ці дослідники визначають характерні особливості англійської літературної казки, виділяють риси, властиві героям англійських літературних творів, вивчають образи дитини і дитинства в англійській дитячій літературі, проблеми сполучення в ній реального та фантастичного тощо.

**Мета і завдання статті.** Метою нашого дослідження є аналіз дитячого світу у казковій повісті Дж. М. Баррі «Пітер Пен», окреслення суперечливих рис, притаманних персонажам твору, визначення психологічних особливостей героїв на межі дитинства та дорослого життя, а також з'ясування сутності та характеру амбівалентності як основної характеристики зображення дитячого світу в повісті.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Варто розпочати з того, що Джеймс Метью Баррі — відомий шотландський письменник, драматург та журналіст, а також автор надзвичайно відомої серед дітей та дорослих казкової повісті «Пітер Пен». Майбутній письменник народився 9 травня 1860 року у місті Кіррім'юре. Створений Джеймсом Метью Баррі образ Пітера Пена приніс йому неабияку популярність. Сам літератор завжди говорив, що образ хлопчика, який не хоче дорослішати, був випадково народжений його фантастичною уявою, проте існують й інші думки з цього приводу. Деякі дослідники стверджують,

що прототипом образу Пітера Пена є брат шотландського письменника, який помер у юному віці.

Говорячи про сім'ю літератора, треба зазначити, що Джеймс був дев'ятою дитиною у сім'ї батька Девіда Баррі та матері Маргарет Огілві. Їхня родина була досить бідною, проте матір, попри все, піклувалася про духовний розвиток своїх дітей: розповідала легенди та народні сказання, заохочувала до вивчення рідного фольклору, а також розвивала естетичні смаки молодших, співаючи шотландські пісні і, у такий спосіб, спонукаючи молоде покоління розвивати творчі здібності і духовно збагачуватися. Отримання освіти було справжньою заповітною мрією для кожного із небагатої родини Баррі, однак лише майбутньому письменникові вдалося вступити до Единбурзького університету. «Після закінчення навчального закладу Джеймс Метью Баррі переїздить до Лондона, де починає свою творчу діяльність спочатку як музичний критик в газеті «Ноттінгем Джорнал», журналіст, письменник, а в подальшому і драматург» [5, с. 19].

Справді визначною подією в житті Дж. М. Баррі стало знайомство із сімейством Артура та Сильвії Девіс та їхніми п'ятьма дітьми. Письменник дуже зблизився з цією родиною, проводив з ними багато часу, був дуже приємно вражений теплими довірливими стосунками між батьками й дітьми та пануючою атмосферою в цілому. Для дітей письменник став справжнім другом. Йому вдалося вразити їх своєю кмітливістю та здатністю швидко вигадувати дивовижні чарівні історії та різноманітні життєві цікавинки. У подальшому Баррі довелося навіть стати їхнім повноправним опікуном, адже подружжя Девіс рано померло. Деякі джерела стверджують, що саме під час розповідей чарівних історій молодшим Девісам письменник вигадав образ Пітера Пена — хлопчика, що не хоче дорослішати. До речі, наймолодшого сина Девісів звали Пітером, тому автор вирішив використати це ім'я задля створення духовно близького для цих дітей образу, що мав звичне для них найменування. Н. Г. Ахлюстіна переконує, що «прізвище казкового героя автор запозичив у давньогрецького бога природи — Пана, звідси пішло і вбрання із листя Пітера Пена» [1, с. 20].

Багато дослідників відзначають, що вперше ми зустрічаємо хлопчика, який не хоче дорослішати, у романі «Томмі і Грізел» Дж. М. Баррі, проте він був втілений лише у деяких рисах характеру образу хлопчика Томмі. Вперше письменник згадує Пітера Пена у творі «Біла пташка» 1902 р., але там йому приділено доволі мало уваги, реципієнт має змогу дізнатися тільки про те, що це подібний пташці хлопчик.

Через два роки після виходу цього роману письменник вирішив звернутися до образу вигаданого персонажа, саме тому створив цікаву

чарівну п'єсу «Пітер Пен» для постановок у театрі. Щодо зовнішності головного героя, то необхідно зазначити, що Дж. Баррі ніколи не загострював увагу на цій характеристиці героя. Подібний підхід дозволяє читачам поринути натомість у закутки своєї уяви та застосувати всі механізми для відтворення образу чарівного хлопчика самостійно. Письменник порівнює зуби Пітера Пена з перлинами, що виблискували на приємному обличчі під час посмішки, а його вбрання, за описом Баррі, було сумішню листячка та прозорої смоли. Автор не вказує віку головного героя, але зображує його як веселого, безтурботного та дещо егоїстичного хлопчика, якому чужі почуття співчуття й милосердя, тому що «справжню насолоду він отримує вихваляючись та демонструючи власну значущість перед іншими» [4, с. 96].

Прем'єра п'єси «Пітер Пен» відбулася в театрі герцога Йоркського у Лондоні в грудні 1904 р. Гра акторів, фантастичні образи, костюми та цікавий сюжет повністю полонили серця глядачів. Пітер Пен відразу став однією із найзнаменитіших фігур в дитячій літературі ХХ ст., а також сприяв появі багатьох інтерпретацій, схожих образів та став предметом дослідження для багатьох дослідників-літературознавців.

На сьогодні існує одна невирішена проблема, що стосується сприйняття Дж. Баррі *лише* як представника літератури для дітей або ж як письменника *для дорослих та дітей*. Наприклад, М. В. Іванківа вважає, що його не можна сприймати лише як автора дитячої літератури, це саме стосується і його найвидатнішої п'єси «Пітер Пен». «За простими сюжетами криється складне філософське підґрунтя, що містить пошуки сенсу дорослішання, протиставлення реального життя та творчої діяльності, конфлікти творця з самим собою, а також із оточуючим його світом та багато іншого. Автор поєднує особливості літературної казки ХІХ ст., риси пригодницької літератури ХVІІІ–ХІХ ст., а також ідеї, притаманні поезії романтиків для дітей» [6, с. 201]. Згадана дослідниця також вказує на те, що «визначною особливістю творчості Дж. Баррі є притаманні йому літературна гра та іронія. Письменник залучає романтичні та казкові образи, наділяючи події і ситуації іронічним відтінком: турботлива нянька є собакою; головний герой, тобто Пітер Пен, втрачає свою тінь і намагається її приклеїти, намастившись милом; замість вітрил герой використовує свої штанці, а образ жахливого монстра втілюється в образі крокодила, що проковтнув годинник, який сповіщає героїв про його наближення» [6, с. 201]. Наявність у творі фей, піратів, індійців, конфліктів та сутичок, протистояння стихії надають казковій повісті особливого характеру. Таким чином, відбувається

поєднання уявних фантастичних речей із реальними, що полегшує сприйняття тих чи тих чудернацьких подій у творі.

А. Борисенко виявляє прототипи літературних героїв казкової повісті «Пітер Пен» та розмірковує про загальний філософський сенс твору. Дослідниця доходить висновку, що тема дитинства у творі Баррі є провідною. Дитинство було періодом і спокою, і тривоги для письменника. «У дитинстві Баррі також був залучений до гри: брав участь у шкільному театрі, розігрував різноманітні пригодницькі вистави разом із братами, сестрами та друзями. Проте, з дитинством пов'язані і найбільш трагічні події життя митця, такі як втрата брата, зокрема» [3].

Визначна українська дослідниця Л. І. Скуратовська розглядала англійську дитячу літературу в аспекті її жанрових особливостей, а також на прикладі повістей Дж. Баррі вивчала динаміку розвитку казкової повісті від початку ХХ ст. Літературознавиця порівнює казкові повісті Баррі із творами для дорослих Дікенса, Гарді та ін. і робить висновок про те, що повісті «Пітер Пен», «Пітер Пен і Венді» є динамічно цікавими і розважальними, у них збережена «казковість», що була сформована ще давніми класиками, містяться іронічні моменти, що згладжують текст та спрощують читацьке сприйняття. З приводу співвіднесення дитячої літератури та літератури для дорослих Л. Скуратовська доходить висновку, що «повісті є наближеними до морально-філософських притч, а отже, є представниками обох вищезгаданих напрямків» [7, с. 83]. Тож, це свідчить про те, що Баррі намагався не лише розважити дітей, створюючи цікаві казкові сюжети, а й дати відповіді на важливі естетичні, соціокультурні та філософські питання, які будуть зрозумілими для старшого, досвідченішого покоління.

Переходячи до зображення теми амбівалентного характеру дитячого світу у повісті Дж. Баррі «Пітер Пен», необхідно згадати, що тема дорослішання та смерті у творах письменника вмотивована його трагічним сприйняттям життя загалом. Такі філософські константи, як життя, смерть, кінець, вічність спонукають до думок проплинність часу: людина не може повернутися в минуле та виправити свої помилки, а також не може отримати свій «другий шанс» і скористатися ним. Жорстокість часу щодо людини є просто невимовною. Цей жорсткий висновок автор репрезентує у казковій повісті «Пітер Пен», стверджуючи, що усвідомлення спливу життєвого часу приходить до людини дуже рано, у два роки: «Два — це вже початок кінця» [2, с. 1]. Венді розуміє це у дворічному віці, коли її мама місіс Дарлінг висловлює свій жаль щодо дорослішання маленької прекрасної дівчинки.

Категорія дитинства у повісті «Пітер Пен» є повністю переосмисленою. Баррі відкриває реципієнтам очі на те, що дитяча невинність не завжди є правдивою. Діти веселі та радісні, але також і жорстокі у своїх насолодах під час життя та гри, а саме це відбирає в них відчуття любові, турботи та співчуття. Образ Пітера Пена створений із цих якостей, у той час як інші герої-діти сповнені добра, ніжності та розуміння, що відкриються повною мірою лише тоді, коли дитинство закінчиться. Дорослішаючи, діти, як зазначає Баррі, втрачають найважливіше — свободу та поезію життя. Дитина для письменника є митцем, а все дитинство є цілісною поетичною моделлю світу. Баррі вважає, що конфліктом постає етап дорослішання, коли необмежена у всьому дитяча уява, фантазія, ідеї та думки стикаються із реаліями звичайного життя і його рутинною. Дорослішання, за Баррі, означає втрату казкової необмеженості та творчої свободи, а з нею і втрату індивідуальності, що вирізняє ту чи ту особистість. Дитина, що є рівною за своєю творчою свободою митцеві, стає дорослою, влаштовується на роботу, займає певну посаду, яка, звичайно ж, викорінює всі поетичні паростки раніше творчої особистості. М. В. Іванківа переконує нас в тому, що істинний творець у розумінні Баррі — це «митець, що виріс, але залишився між двома світами, дитячим і дорослим, є справжнім, адже його світовідчуття розривається, призводить до нерозуміння та відчуження» [5, с. 46].

Аби дослідити амбівалентний характер дитячого світу в казковій повісті Баррі «Пітер Пен», необхідно відзначити, що категорія дитинства в даному творі проявляється через співвідношення її з дорослим життям. Кожен із героїв повісті незалежно від його віку проявляє у своєму характері та демонструє у своїх вчинках певну «дитячість» та її можливі суперечності. Дитячий світ кожного є амбівалентним, адже містить у собі поєднання різнорідних компонентів, що складаються в цілісну картину. Говорячи про містера Дарлінга, наприклад, важливо звернути увагу на те, що він є головою своєї родини, піклується про її статки, а також про суспільну думку щодо своєї сім'ї. Певна зарозумілість та тяга до соціального статусу є компонентами дорослого життя, тобто негативними, за Дж. Баррі. Попри це, в образі містера Дарлінга чітко простежуються деякі негативні компоненти дитинства як життєвого періоду, такі як надмірна дитячість та дурість, що виявляються у його спробі пожартувати над собакою-нянею Неною, наливши в її мисочку замість молока гірких ліків. Такого жарту ніхто не оцінив — ані Нена, ані власні діти містера Дарлінга.

Місіс Дарлінг постає перед читачами як образ ідеальної люблячої матері, що щиро піклується про своїх дітей, дарує їм всю необхідну

ніжність та ласку, якої вони так потребують. Попри це, місіс Дарлінг зберігає в собі безтурботність дитинства, а також перетворює кожен свою дію на гру. Кожної ночі вона вкладає дітей спати та влаштовує прибирання в думках своїх дітей, позбавляє їх нав'язливих неважливих думок та наповнює їхню свідомість казками. Тобто героїня не втратила чистоти дитячої душі, вона все ще здатна фантазувати, мріяти та творчо розвивати своїх дітей, спонукаючи їх до поетичного осмислення світу.

Нена — собака-нянька в родині Дарлінгів. Її образ є унікальним прикладом ідеального дорослого, адже вона сповнена турботи, відповідальності та певної суворості. У ній майже не залишилося дитячих рис характеру, але це не робить її негативною, навіть навпаки. В уяві читача Нена постає помічницею, завжди готовою прийти на допомогу, яка дарує любов, підтримку та турботу дітям і займається їхнім вихованням.

Венді, Джон та Майкл є звичайними дітьми, якими їх і зображає Дж. Баррі: вони люблять фантазувати, гратися та мріяти про різні речі, є відкритими до творчості та поетичного мислення. Вони втілюють вікові риси дітей, якими вони всі є до початку етапу дорослішання. Познайомившись із Пітером, Венді одразу усвідомлює свою духовну зрілість, що переважає у порівнянні із Пітером. Героїня виявляє всі необхідні дорослі почуття та демонструє свої навички: співпереживання, підтримку тощо. Отже, вона є ідеальним варіантом для Пітера Пена, що шукає маму для своїх хлопчаків із таємничого острова Небувалія. «Категорія дитинства проявляється в дитячих образах через поведінку та певні дії героїв: жарти, ігри, мрії, подання та наслідування чийогось прикладу, певний непослух та ін. Діти приміряють на собі образи дорослих. Це засвідчує розуміння дітьми процесу дорослішання і всіх зовнішніх, а також і внутрішніх змін, до яких воно призводить» [5, с. 180]. У наведеному випадку ми маємо змогу прослідкувати суперечність між жалем до швидкоплинності часу, дитинства і жагою до дорослішання, досягненням інших рис характеру та перетворенням в іншу особистість.

Образ Пітера Пена — це уособлення хлопчика, який не хоче дорослішати, що вірить в ідею вічної юності та дотримується правил цієї гри. Він розглядає дитинство як пору, про яку можна тільки мріяти та якої прагнути. Говорячи про його особистість, варто відзначити, що важливими рисами його характеру є категоричність та жорсткість. Він визнає лише свою точку зору та не розглядає інших можливих варіантів. Свою неосвіченість у низці питань він демонструє як гру,



у якій просто не існує інших допустимих точок зору, адже його думка — найправильніша. Після знайомства Пітера з Венді хлопчик помітно впливає на неї, проте дівчинка не повністю погоджується із твердженнями вічно юного хлопчика, адже володіє навичками критичного мислення, які в ній виховувала її сім'я.

Від початку казкової повісті ми дізнаємося, що Пітер Пен — це казковий герой із історій, які розповідала дітям місіс Дарлінг. Він уособлює також ідеї нескінченного дитинства, казковості і вміння бачити чудернацьке в реальності. Саме тому він зміг стати другом для звичайних дітей, чії думки в ранньому віці все ще сповнені фантазійних чарівних ідей, — Венді та її братиків. «Венді не втратила віри у чарівне, саме тому Пітер лише затверджує її здогадки про казковий світ, фей, русалок та інших казкових героїв» [1, с. 27].

Попри віру Пітера Пена в те, що його внутрішній світ є винятково дитячим, його звичне середовище існування більше нагадує доросле, і в цьому також полягає амбівалентність його дитячого світу. Відомо, що Пітер Пен мешкає на казковому острові Небувалія разом із хлопчиками, що залишили свої домівки, попрямували за ним і тепер вважаються зниклими. Вони є так званою армією, керує якою сам Пітер. Нарівні з дорослими хлопчики борються зі своїми ворогами-піратами, демонструють свою хитрість, сміливість та силу у протистояннях. Їхня спільнота здатна самостійно жити та забезпечувати собі всі необхідні для проживання умови. Вони знаходять їжу, виготовляють приладдя для захисту і навіть беруться звести будинок. Попри це кожна юна душа потребує ласки, любові, турботи, розуміння та ніжності, саме тому хлопчики щиро сприймають Венді як свою маму, яка завжди готова дарувати їм тепло, аби зробити їх всіх щасливими.

У характері Пітера Пена складно помітити суперечностей. З одного боку, ми бачимо милого хлопчика, що любить гратися та перетворювати на гру всі дії, що стосуються світу дорослих, сміливого, відчайдушного, справедливого та вольового героя, що має свою конкретну точку зору, віру, якій слідує та яку пропагує. З другого ж, ми бачимо негативну категоричність, жорстокість, нездоровий егоїзм та бажання все контролювати: «Йому подобалось грати зі смертю. До того ж, його розпирало від гордості. “Хіба ж я не молодець? Ох, який же я молодець!”» [2, с. 84]. Прикладом такої гри може слугувати момент перельоту Пітера, Венді, Джона та Майкла від будинку Дарлінгів до острова Небувалії. Оскільки ці події відбувалися вночі, Майкл ледве тримався, аби не заснути, проте, коли він засинав, його тіло летіло вниз із небесної висоти. Пітер Пен не поспішав його рятувати,

а лише ловив його в останній момент, коли хлопчик міг вдаритися об поверхню води: «Треба сказати, робив він це дуже витончено та спритно. Але Венді сердилась на нього, бо він аж занадто милувався собою при цьому, як наче покрасуватися для нього було важливіше, ніж врятувати людині життя» [2, с. 34]. Яскравим прикладом може бути й те, що саме Пітер Пен відрубав руку капітану Крюкові, або, як, стверджує сам Пен, «відірвав від нього шматочок» та ще й згодував її крокодилові. Також після прильоту Венді та її братиків додому Пітер все ще намагається їх утримати, спробувавши їх обдурити: «Дінь, швиденько закрий вікно! Тепер нам треба вийти через двері. Коли Венді прилетить, вона вирішить, що мама її більше не любить і повернеться зі мною назад» [2, с. 127]. Проте, пізніше хлопчик побачив місіс Дарлінг під час того, як вона грала на фортепіано та плакала. Він побачив люблячу маму, яка щиро сумує за своїми дітьми та чекає їх, залишаючи вікно завжди відкритим, саме тому серце хлопчика крається, він змінює своє рішення і відчиняє вікно, дозволяючи Венді, Джону та Майклу повернутися до своєї сім'ї.

Отже, перед нами постає амбівалентність, тобто поєднання різних, а іноді і суперечливих компонентів, що визначають особливості дитячого світу Пітера Пена. Адже ми бачимо чарівного маленького хлопчика, який відмовляється дорослішати, свято вірить в ідею дитинства як ідеальної пори, повної чарівності, казковості та чудес, проте його життя сповнене дорослих вчинків, подій та відчуттів. Його особистісні риси також є суперечливими, адже він здатний бути добрим, чуйним та навіть милосердним, проте демонструє водночас і жорстокість, егоїзм і категоричність у своїх думках і вчинках.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Дж. М. Баррі — відомий шотландський письменник ХІХ ст., який є творцем надзвичайно популярного навіть сьогодні образу хлопчика, що не хоче дорослішати, — Пітера Пена. Вклад митця у спадщину англійської літературної казки не можна недооцінювати, адже письменник звертається до найважливіших тем, що є актуальними й до сьогодні: внутрішнього конфлікту особистості, що переходить від пори дитинства до дорослішання, поетичної моделі дитячого світобачення, сили чарів та чарівного у встановленні світогляду молодого покоління, ролі творчості для розвитку духовно збагаченої особистості та багатьох інших. Творчий спадок письменника є не тільки захоплюючим, але й глибоко філософським. Саме тому Баррі є одним із найяскравіших представників дитячої літератури, адресатами якої є і дорослі.

Амбівалентність є основною визначною рисою, що характеризує дитячий світ у повісті Дж. Баррі «Пітер Пен». Поєднання дитячого і дорослого в образах дорослих іноді виявляється в інфантильності, дитячості та дурості, а іноді — у фантазійному багатстві, вірі в чарівне та неосяжне. На прикладі дитячих образів казкової повісті можна стверджувати факт неодмінного дорослішання, якому підвладні світлі дитячі особистості, навіть коли вони самі цього не бажають. У деяких образах, зокрема в образі Венді, це проявляється у турботі, пестоощах та любові, а в інших, зокрема в образі Пітера, — у категоричності поглядів та жорсткості характеру.

### Список використаної літератури

1. Ахлюстина Н. Г. Эволюция концепта «детство» в историях о Питере Пэне. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/5746/%D0%90%D1%85%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Барри Дж. М. Питер Пэн: повесть-сказка / Дж. М. Барри; пересказ И. Токмаковой; худож. Квентин Гребан. М : ЭНАС-КНИГА, 2017. 136 с.
3. Борисенко А. Л. История «Питера Пэна». URL: <https://arzas.academy/mag/466-peter>
4. Иванкива М. В. Д. М. Барри и А. Дюрер: проблема реального и вымышленного / М. В. Иванкива // Детство как литературный дискурс. Материалы второй межвузовской конференции. СПб : Дума, 2008. С. 95–99.
5. Иванкива М. В. Проблема детства и искусства в творчестве Д. М. Барри рубежа веков: 1890–1920. URL: <https://www.dissercat.com/content/problema-detstva-i-iskusstva-v-tvorchestve-dm-barri-rubezha-vekov>
6. Иванкива М. В. Пьеса Джеймса М. Барри «Питер Пэн»: к вопросу о границе взрослой и детской литературы / М. В. Иванкива // Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А. И. Герцена : Научный журнал. СПб. : Книжный дом, 2009 (февраль). № 92. С. 200–204.
7. Скуратовская Л. И. Основные жанры английской детской литературы конца XIX — начала XX века. Днепропетровск : ДГУ, 1984. 114 с.

*М. В. Шаповал,*  
*студентка магистратури*  
*факультета иностранных языков*  
*Криворожский государственный*  
*педагогический университет*  
Научный руководитель:  
кандидат филологических наук,  
доцент Дудников Н. А.

## ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КИНОСЦЕНАРИЯ

**Шаповал М. В. (наук. кер.: канд. філол. наук, доц. Дудніков М. О.).  
Жанрова своєрідність літературного кіносценарію.**

У статті досліджується кіносценарій як своєрідне кліше, що має інтегрований аспект: взаємодія кінематографу, кіносценарію, художньої літератури. З урахуванням жанрової автономії зроблено спробу виявити ступінь причетності кіносценарію до літературного жанру. Досліджуючи самостійність кіносценарної жанрової системи у контексті її взаємодії з художнім текстом, виявляємо художній діапазон зображувально-виразних засобів кіносценарію як жанру.

**Ключові слова:** сценарій, кіносценарій, літературність, образність, жанр.

**Шаповал М. В. (науч. рук.: канд. филол. наук, доц. Дудников Н. А.).  
Жанровое своеобразие литературного киносценария.**

В статье исследуется киносценарий как своеобразное явление, имеющее интегрированный аспект: взаимодействие кинематографа, киносценария, художественной литературы. С учетом жанровой автономии киносценария делается попытка уяснить степень причастности киносценария к литературному жанру. Исследуя самостоятельность киносценарной жанровой системы в контексте ее взаимодействия с художественным текстом, выявляем художественный диапазон изобразительно-выразительных средств киносценария как жанра.

**Ключевые слова:** сценарий, киносценарий, литературность, образность, жанр.

**Shapoval M. V. (academic mentor Doc. M. Dudnikov). Genre originality of the literary screenplay.**

his paper explores the screenplay as a phenomenon with an integrated aspect: the interaction of cinematography, the screenplay, and fiction. Given the genre's autonomy with the screenplay, an attempt is made to understand the degree of involvement of the screenplay in the literary genre. Exploring the independence of the cinematic genre system, in the context of its interaction with the literary text, we strive to reveal the artistic range of the pictorial and expressive means of the screenplay as a genre.

**Key words:** script, screenplay, literature, figurativeness, genre.

**Постановка проблемы.** Вторая половина XX века знаменуется активным развитием киноиндустрии. Одним из составляющих частей кинопроизводства является киносценарий. Но известно, что первые фильмы снимались без опоры на текстовые сюжеты. Также можно утверждать и то, что не все сценарии имеют реализацию в процессе кинопроизводства, хоть и ориентированы на киноиндустрию.

**Цель** статьи — исследовать киносценарий как жанр литературы, занимающий особое место среди форм искусства, являющийся своеобразным синтезом литературы и кино. Мы исследуем жанровое своеобразие литературного киносценария.

**Изложение основного материала.** Киносценарий (итал. *scenariò*, от лат. *Scena* — сцена) — литературное драматургическое произведение, по которому ставится кинофильм [4].

Несмотря на то, что сегодня количество опубликованных и проданных на книжном рынке сценариев постоянно увеличивается, остается открытым вопрос о том, является ли киносценарий самостоятельным литературным жанром. Одни авторы рассуждают о взаимовлиянии литературы и киноискусства, о «кинематографичности» многих литературных явлений, о просветительской значимости экранизаций, другие наоборот, говорят о том, что литература, к сожалению, уходит из современного кинематографа, третьи же в свою очередь исследуют синтез кино и литературы в процессе обучения школьников. Но все авторы так или иначе говорят о киносценарии как о факте литературы. Более ранние обсуждения статуса сценария имели тенденцию подчеркивать его низкую художественную ценность и подчинение киноиндустрии. Например, режиссер А. А. Тарковский в своей лекции по кинорежиссуре говорил по этому поводу следующее: *«Принято считать, что сценарий является одним из жанров литературы. Это не так. Никакого отношения к литературе он не имеет и иметь не может»*. Режиссер указывает на то, что процесс написания сценария зависит от будущего фильма, то есть сценарий, в его понимании, создается под фильм, а не фильм рождается из сценария. В обратной ситуации *«кинообраз будет не адекватен образу литературному. Перефразируя известную поговорку, можно сформулировать эту ситуацию так: «фильм — это один раз увидеть, а сценарий — это десять раз услышать»*. <...> *Настоящий сценарий не должен претендовать на то, чтобы быть законченным литературным произведением. Он должен изначально задумываться как будущий фильм»* [5], — утверждает режиссер Тарковский.

Но есть также аргументы, указывающие на автономность сценария, как литературного жанра и его достоинства, как формы искусства.

Так, например, Н.Л.Карпова в статье «Литература на экране — художественная и научная», рассматривает факторы, которые должны определить литературность киносценария [2].

Литературный статус сценария является предметом неоднозначных дебатов, которые ведут в основном сценаристы, режиссеры и кинокритики. Сценарий обычно считается универсальным синтезом литературы и кино, промежуточной формой, которая иногда стремится к литературному статусу, но не может действительно претендовать на художественную независимость настоящей литературы, как например, роман или стихотворение. Действительно, по своей первоначальной функции киносценарий представляет собой книгу или, скорее, последовательность текстов, написанных для использования в фильме. Но стоит отметить схожесть киносценария по своей структуре с таким полноценным литературным жанром, как пьеса. Ведь пьеса, будучи ориентированной на сценическую реализацию, все же является независимым от театра жанром, который полностью открыт для читателя. В определенной степени «литературность» текста зависит от того, как к нему относится литературное сообщество и, в основном, как его воспринимает читатель. Интересен ли он ему. Это определяет количество создания публикаций того или иного произведения. Исследование публикационных данных говорит об изменении статуса сценария. Как и театральные постановки, сценарии редко публикуются в больших количествах. Но, как и в случае с очень успешными театральными постановками, продажи сценариев могут иногда достигать больших размеров (а затем конкурировать с хорошо продаваемым романом), если фильм очень успешен. Опираясь на такое сравнение, мы можем утверждать, что и киносценарий открыт и доступен читателю, что является аргументом на пользу литературности киносценария.

Несмотря на существующее утверждение, что киносценарий изначально написан для очень специальной аудитории (потенциальных создателей будущего фильма), все же существует спрос на книжные версии киносценариев. Возможно, какая-то часть читателей, интересующихся киносценариями, является фанатами кино. Может быть, их также привлекает тот факт, что многие опубликованные сегодня сценарии написаны авторами, также известными своими работами в более устоявшихся сферах литературы. Но в том или ином случае у читателя возникает интерес к киносценарию, как к жанру литературы.

Таким образом, можно утверждать, что опубликованный сценарий теперь является полноценным литературным жанром, который вторгся в современную литературную систему.

Рассмотрим жанровые особенности литературного сценария. Даже учитывая то, что киносценарий зачастую более привязан к киноиндустрии, чем к художественной литературе, все же сценаристы тоже склонны подчеркивать независимость и уникальность своей работы, используя литературные приемы и свой уникальный художественный язык. Но все же большинство книжных изданий киносценариев представляют собой сценарии съемок, то есть они представляют собой последний этап написания сценария перед фактическим началом экранного производства фильма. Это обуславливает определенные жанровые особенности литературного киносценария. Художественный язык, описание образов, действий и структура произведения в случае киносценария является максимально понятной и позволяющей визуализировать картины, описываемые автором, в полном соответствии с сюжетом, настроением, атмосферой жизни героев киносценария [3]. Текст литературного киносценария также часто вмещает в себя комментарии к персонажам и действиям. Писатель может позволить себе риторические и стилистические приемы, которые могут и не оказать непосредственного влияния на съемку фильма, но зададут читателю определенное настроение или атмосферу, тем самым помогут читателю воспроизвести свой фильм в своем воображении.

Учитывая направленность сценария на реализацию в кинопроизводстве, стоит отметить высокий уровень детализации текста литературного киносценария. К примеру, если в повести вы прочитаете о том, что молодая дама в белом платье с маленькой белой собачкой на поводке прошла по мосту, то ваше воображение само дорисует необходимые детали. В киносценарии автор расскажет вам все мельчайшие подробности, начиная от породы собачки и фасона платья, заканчивая описанием арочного моста и неба над головой этой самой дамы.

Своеобразие сюжета киносценария очень явно демонстрирует драматургический аспект этого жанра, не только обнажая идею и главную тему произведения, но и четко выделяя героев произведения, их конфликты и взаимодействия. Это еще раз подчеркивает схожесть жанров киносценария и пьесы.

Для сценических пьес стало нормой, что их можно читать как тексты, независимо от их постановки. Подобное можно утверждать и о киносценариях. Однако, несмотря на эту очевидную новую точку опоры в литературной системе, сценарий сохраняет прочную промежуточную связь с фильмом. Это непосредственно выражается в кинематографической образности сценария.

Кинематографическая образность сценария рождается в органическом единстве четырёх его компонентов: ремарки (описательной

части), диалога или монолога (прямой речи персонажей), авторского текста, (звучащего за кадром голоса автора), пояснительных надписей (комментарии сценариста к образам и действиям героев).

Ремарка киносценария — это образная характеристика сложного кинематографического действия. Она охватывает все стороны кинопроизведения. Ремарка воплощается на экране в пейзаже, в обстановке действия, передает в системе кадров последовательность событий, поведение действующих лиц, определяет музыкальное и шумовое решение фильма.

Диалог (или, реже, монолог) — одно из основных средств художественной выразительности сценария фильма. Этот элемент структуры киносценария раскрывает характеры, сущность событий, описывает конфликты героев. Своеобразие кинематографического диалога определяется спецификой фильма: его монтажным построением, непрерывностью действия, возможностью показать крупным планом мимику, жест актера, взгляд, другие детали [4]. Большую роль в композиции киносценария раньше играл закадровый голос повествователя. Он служил самым разным задачам — быть информацией или своеобразным комментарием к происходящим событиям, выражать философские и лирические раздумья автора, при этом всегда оставаясь средством образного раскрытия содержания. В современной кинодраматургии большее внимание уделяется материальным деталям и описанию действия героя. Но характерным и актуальным для литературного киносценария остается внутренний монолог, обозначенный в производстве, как закадровый голос героя, раскрывающий ход его размышлений, внутреннее его состояние, эмоции и настроение. Этот художественный прием дает кинодраматургу еще одно средство глубокого раскрытия сложных характеров.

Пояснительные комментарии к образам и действиям позволяют сценаристу максимально точно и четко передать все детали образов героев и окружающей их атмосферы.

Компоненты кинематографической образности служат инструментом связи писателя-сценариста с режиссером и, через него, другими членами съёмочной команды. Однако многие сценаристы обращают внимание на то, что «финальная версия» сценария отличается от фильма из-за изменений, внесенных во время съёмочного процесса или в режиссерский монтаж после съёмок. Сценарист, в свою очередь, не будет писать, опираясь лишь на свои видения. Он должен принять во внимание то, что режиссер будет снимать и как он будет это делать. Безусловно, наилучшего результата возможно достичь в случае, когда



режиссер и сценарист — это одно лицо. Ярким примером этому служит творчество В. В. Бортко, а именно его знаменитая экранизация произведения Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». В одном из своих интервью режиссер рассказал, с какими трудностями он столкнулся в процессе написания сценария и создания «булгаковских» образов: «... роман гораздо шире и больше, но всегда нужно построить какую-то модель, чтобы на нее опираться...» [6]. Также В. В. Бортко прокомментировал отсутствие в экранной версии некоторых фраз, уже ставших крылатыми. Так, например, Бортко-сценарист изменил фразу «... *Канта да года на три на Соловки*», заменив слово «Соловки» «лагерями», опираясь на то, что современному молодому зрителю такая формулировка будет более понятна. Также В. Бортко утверждает, что осознанно отказался в своей работе от авторского текста: «... *а зачем он нужен? Я думаю, что достаточно стилия и более того, очень много вещей я перевел в диалог авторского текста, хотя бы самую знаменитую историю о плаще с кровавым подбоем...*» [6]. Но, несмотря на все эти трудности, экранизация имела успех и положительную критику, как среди простого зрителя, так и в искусствоведческих кругах.

**Выводы.** Киносценарий — своеобразное, довольно интересное и относительно молодое понятие в теории литературы. Будучи неразрывно связанным с кинематографом, киносценарий, все же, претендует на свою автономию в литературной системе. Несмотря на то, что спрос на литературный киносценарий последнее время растет не только в киноиндустрии, но и среди читателей, не причастных к созданиям фильмов, все же вопрос о том, является ли киносценарий литературным жанром, далек от окончательного решения. Более ранние обсуждения статуса киносценария имели тенденцию подчеркивать его низкую художественную ценность и подчинение киноиндустрии, но есть также аргументы, указывающие на автономность сценария как текстового типа и его достоинства как художественной формы.

### Список использованной литературы

1. Карпова Н. Л. Литература на экране — художественная и научная. Москва: РШБА, 2018. 351 с.
2. Козлов Л. О кинематографической природе сценария. *Вопросы киноискусства. Ежегодный историко-теоретический сборник.* Москва, 1957.

3. Лоусон Дж. Теория и практика создания пьесы и киносценария; пер. с англ. Москва: Искусство, 1960. 564 с.
4. Словарь литературоведческих терминов; Сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. Москва: Просвещение, 1974. 509 с.
5. Тарковский А. А. Лекции. *Искусство кино*. 1990. №№ 7–10.
6. Эфир радио «Эхо Москвы», радиопередача «Как в кино» с Ксенией Лариной за 25 декабря, 2005 год.

*Ю. В. Щербак,  
студентка магістратури  
факультету іноземних мов  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## СИМВОЛІКА ОБРАЗУ СМЕРТІ У П'ЄСІ МОРІСА МЕТЕРЛІНКА «НЕМИНУЧА»

**Щербак Ю.В. Символіка образу смерті у п'єсі Моріса Метерлінка «Неминуца».**

У статті розглядається символістська естетика ранньої драматургії Моріса Метерлінка. На прикладі п'єси «Неминуца» досліджується техніка створення сугестивного образу, який є базовим емоційним стрижнем його театру мовчання. Драматург демонструє кілька видів сугестії, що відображають його концепцію символу. За допомогою даного інструментарію створюється інший, філософський шлях прочитання п'єси.

**Ключові слова:** драматургія, сугестивний образ, статична драма, символіка простору, символи смерті, подвійний діалог, театр мовчання.

**Щербак Ю.В. Символіка образа смерти в пьесе Мориса Метерлинка «Непрощенная».**

В статье рассматривается символистская эстетика ранней драматургии Мориса Метерлинка. На примере пьесы «Непрощенная» исследуется техника создания сугестивного образа, который является базовым эмоциональным стержнем театра молчания Метерлинка. Драматург демонстрирует несколько видов суггестии, отражающих его концепцию символа. С помощью данного инструментария создается другой, философский план прочтения пьесы.

**Ключевые слова:** драматургия, суггестивный образ, статичная драма, символіка пространства, символы смерти, двойной диалог, театр молчания.

**Shcherbak Yu. Symbolism of the Image of Death in the Play Unbidden by Maurice Maeterlinck.**

The article in question considers the symbolist aesthetics of the early dramaturgy of Maurice Maeterlinck. The technique of creating a suggestive image, which is the basic emotional core of his theater of silence is explored using the example of the play "Intruder". The author demonstrates several types of suggestion, reflecting his concept of a symbol. With the help of this tool, another philosophical way to read the play is created.

**Key words:** dramaturgy, suggestive image, static drama, symbolism of space, symbols of death, second-degree dialogue, theater of silence.

Відомою та яскравою фігурою серед реформаторів драматургії рубіжжя XIX–XX століть є бельгійський драматург Моріс Метерлінк. Трансформуючи наративний контент п'єс в апологію тиші, він створює «театр мовчання», головною задачею якого було введення глядачів в особливий емоційний стан. Його п'єси, немов «живі картини», наповнені граничною експресією та глибоким ліризмом. Вивченню його естетичних вподобань присвячено праці зарубіжних та вітчизняних літературознавців, а саме М. Дескан, А. Гейне, А. Владімірова та ін. Але прийоми створення образу в його ранній драматургії лишилися поза увагою вчених, що свідчить про **актуальність** даної розвідки. Цікавий матеріал для дослідження дає п'єса «Неминуча» (1891), яка яскраво демонструє естетику «театру мовчання»: відсутність розвиненого сюжету та традиційного конфлікту, схематичність та невиразність дійових осіб, які практично не діють. Автор не наділяє їх особистими іменами, не показує їх характери, адже не це є важливим для драматурга. Головним героєм п'єси є сугестивний образ смерті, що підкреслюється її назвою. **Метою** даної статті є дослідження авторської методики створення сугестивного

**Виклад основного матеріалу.** Тісно пов'язаний з поетикою французького символізму, митець прагне по-новому осмислити сенс і таємницю людського буття, які неможливо пізнати за допомогою розуму та логіки. Свої естетичні погляди Метерлінк розкриває у філософській праці «Скарб смиренних» (1896), де висловлює думку, що на людське життя впливає щось Невідоме, невіддільне якомусь раціональному розумінню, і неможливо виразити це засобами традиційної драматургії. Він створює новий театр, де найважливішим конструктивним елементом стає мовчання, саме воно багато в чому визначає поетику його ранньої драматургії. Для його втілення автор знаходить різні способи. Він використовує тривалі паузи між репліками персонажів, що сприяють створенню «подвійного діалогу». Він вводить рясні трьокрапки, завдяки яким закінчення фраз наче повисають, вібрують у повітрі. Атмосферу глибокої тиші, що панує в місцях дії п'єс Метерлінка, передають авторські ремарки, за допомогою яких драматург фіксує найменші звуки, які часом і зовсім не сприймаються людським слухом. Величезне значення в його творах набуває мотив смерті та розгубленість людини перед цією найвищою таємницею. Саме смерть стає уособленням абсолютного мовчання в ранній драматургії Метерлінка.

Системоутворюючою в естетиці Метерлінка є його концепція символу. Якщо ж твір спочатку задумано як символ, він не може

стати нічим іншим, крім алегорії. Навмисно створений, раціонально обдуманий символ не здатний наповнитися творчою енергією, пристрасстю самого життя та його глибинною і сутнісною істиною. Квінтесенція останньої для Метерлінка, як і для інших французьких символістів, — стає сугестія, що є суттю художньої творчості. Художність, символізація, ідеалізація, натхненність як головні ознаки справжнього мистецтва, стилізовані поетичні узагальнення, лаконізм фабули — ось та основа, на якій Метерлінк створює свій поетичний світ і виробляє художньо-естетичні принципи, які є базовими для філософії мистецтва символізму.

Символістську техніку створення образу смерті драматург демонструє у п'єсі «Неминуца». Драматург використовує декілька різновидів сугестії: зорову, слухову, просторову та відчуттєву, яка ґрунтується на певній емоції або стані людини.

В доволі містких ремарках, автор детально описує сценічний простір, апелюючи до відчуттів читача, тим самим готує його до подальшої появи тієї самої небезпеки. Вся дія п'єси зосереджена у темному звуженому просторі з безліччю дверей і вікон, де за кожними дверима ховається щось таємниче, невідоме як читачу, так і дійовим особам п'єси.

Зазвичай будинок асоціюється з захищеним простором, який охороняється та який не може принести нещастя. Це таке собі місце, де людина стає недосяжною для всіх нещасть, що підстерігають її ззовні. Французький філософ, дослідник поетичних текстів, Гастон Башляр, в одній із своїх робіт, присвячених поетиці простору зазначає, що будинок є чимось безпечним, що має оберігати людину: *«Если бы не дом, человек был бы существом распыленным. Дом — его опора в несчастьях и бурях житейских. Дом — тело и душа. Это первомир для человека. И в наших грезах дом — это всегда большая колыбель. Жизнь начинается хорошо, с самого начала она укрыта, защищена и согрета во чреве дома»* [1, с. 29]. Але в п'єсі «Неминуца» ця символіка руйнується: старий замок, де сходами чутні чиїсь кроки; зала, в темних кутках якої ховається щось невідоме.

За дверима ліворуч знаходиться породілля, за дверима праворуч — немовля, її дитина. Протягом п'єси вони не показуються, тому читач дізнається про них лише зі слів героїв. У цьому обмеженому сценічному просторі двері виконують функцію межі між відомим і невідомим, приховують таємницю народження і смерті, яка недоступна людському розуму. За ними знаходиться те, що лякає героїв п'єси, таїть в собі невідому загрозу, усвідомлювану всіма. Двері зліва описуються як

масивні і звуки, пройшовши крізь них, зникають, тому всім залишається тільки здогадуватися, що ж відбувається по той бік дверей. І ці здогадки, як правило, будуються на незрозумілому передчутті, яке може в будь-який момент вирватися назовні і стати реальністю.

Вікна теж мають неабияке значення у цій п'єсі, створюючи додатковий простір для сугестії. Виглянувши у вікно, одна з дочок бачить вулицю, освітлену місячним сяйвом, до самого кипарисового гаю. Варто відзначити, що з часів Стародавньої Греції кипарис пов'язаний зі символікою смерті (річка Лета в царстві мертвих була оточена кипарисами). Ці дерева символізують біль і втрату, вони є ще одним знаком, який пророкує фінал п'єси. Розділяючи простір, автор переходить від одного виду сугестії до іншого.

Лебеді та солов'ї обрані автором не випадково. Ці птахи є носіями символіки смерті, вони наділені здатністю сповіщати про неї. Спів солов'я перед заходом сонця нерідко пов'язувався з передчуттям наближення смерті. Лебідь також знає, коли прийде його смерть, значить, він теж має подібне передчуття.

Метерлінк надавав чимале значення числам, захоплюючись його їх містицизмом. Якщо спиратися на систему чисел Піфагора, то можна помітити, що числа, які фігурують у п'єсі Моріса Метерлінка, мають певну символіку. У п'єсі шість дійових осіб. Число шість часто називають апокаліптичним символом, але Піфагор і його учні співвідносили гексаду із створенням світу, союзом чоловічого і жіночого трикутників. В Метерлінка в кімнаті знаходиться три жінки і троє чоловіків, що дозволяє звернутися саме до такого прочитання символічного числа. Гексада вважається формою форм, тому що являє собою суму трьох натуральних чисел, що йдуть один за одним ( $1 + 2 + 3$ ).

В свою чергу число 7 пов'язувалося з містичною природою людини, вважалось символом триєдиного (дух, розум, душа) внутрішнього світу людини і її чотирьохскладної матеріальної форми. *«Корень числа 7 єсть 4 и 3, и свидетельствует, что сие число через 3 находится в связи с божественной Природой, а через 4 — с телесной. Значит гептада — символ высочайших тайн духовной жизни»* [4, с. 173]. Одночасно це число пов'язувалося і з початком життя, і з її закінченням. Співвіднесеність гептади з тематикою смерті допомагає побачити в передчутті Діда щось потойбічне. Якесь сьоме вторглося в ідеальний світ, зруйнувало форму форм, похитнуло внутрішню гармонію простору їхнього будинку.

Через відчуття присутності в кімнаті когось сьомого Дід робить висновок, що скоро прийде його смерть. Так, вона прийде, але не

до нього. У цій п'єсі у Діда важлива роль. Якщо всі інші персонажі намагаються якось осмислити свої дії і все, що відбувається навколо, то Дід є виразником *подвійного діалогу*, про який Метерлінк говорив в есе «Скарб смиренних»: *«Нужно, чтобы за обыкновенной беседой разума и чувств звучал какой-то более торжественный и немолчный диалог, которое приближается к своей правде, к красоте или Богу, или отдалается от них»* [3, с. 75]. Дід промовляє слова, спрямовані не стільки до тих, хто знаходиться в кімнаті поруч з ним, скільки в порожнечу, в простір нашої душі. Він створює цей другий план прочитання п'єси, сповнює її страхом, помічаючи всі ті символи, які знаходяться навколо нього і пророкують прихід Небаченого. Саме Дід каже, що він уже дізнався всю правду і тільки чекає того моменту, коли всі інші підтвердять його думки: *«Од мене тут вже давно щось ховають!.. Щось в хаті сталося... Але я починаю розуміти... Надто вже довго дурили мене!.. Отже, ви думаете, що я ніколи нічого не довідаюсь? Часами я буваю менше сліпий, ніж ви, знаєте?.. Хіба я не чую, як ви шепочетесь по цілих днях, так мов у хаті вішалник є? Я не смію сказати того, що я тепер знаю... Я довідаюсь правди! Я пожду, поки ви самі скажете мені правду, але я давно її знаю без вас! А тепер я чую, що ви всі бліді як смерть!»* [2].

Через прочинені скляні двері, що виходять на терасу, в будинок прокрадається холод, але ні дочки, ні Батько не можуть їх зачинити. Їх спроби перериває раптовий брязкіт відточуваної коси. Незважаючи на ствердження Батька, що це садівник, якого не видно в тіні будинку, Дід розрізняє в цих звуках наближення таємничого і незворотного.

Дійсно, щось небачене насувається на будинок. Спочатку воно лякає птахів, риб і собаку — тварин, які краще за людей відчують появу небезпеки і, остереігаючись, ховаються від неї, намагаючись втекти. Потім наближення чогось страшного дається взнаки й жителями будинку. Найсильніше цей страх відчуває Дід. Можливо тому, що сила передчуття у незрячого в кілька разів краще. Сліпий, він «бачить» те, що недоступно для інших: *«Мені здається, що раптом стало чорно»* [2]. Втрата одного органу чуття подарувала йому натомість здатність відчувати символи, що посилаються іншим світом. Тому Дід, прокинувшись, «бачить», що за скляними дверима хтось чекає, коли всі інші перестають відчувати наближення «неминучої».

В цей же час полум'я свічки гасне, але вітер не дістається кімнати. Невідоме вже увійшло в приміщення, заповнило його простір і стало впливати на світ речей в будинку. Потім через цей, зовнішній світ, воно

дісталось і людських душ. У кімнаті гасне світло, і все занурюється в темряву. Згасле світло як символ згасаючих життєвих сил і душі, яка відходить у потойбічний світ — наближає нас до завершальної сцени п'єси.

При відкритому вікні з вулиці не доноситься жодного звуку. Вся кімната занурюється в мовчання, в якій тільки голосно стукає годинник. Метерлінк уводить в фінальну сцену п'єси повторювану вісім разів ремарку: «Мовчання». Це те бездіяльне мовчання, про яке Метерлінк говорив в есе «Скарб смиренних»: *«Молчание бездейственное — отражение сна, смерти, небытия. Это — молчание, которое спит; покуда оно спит, оно еще менее грозно, чем слово; но неожиданный толчок может пробудить его, и тогда воцаряется брат его — великое действенное молчание»* [3, с. 25]. Найвищої точки бездіяльне мовчання досягає в момент смерті, тому ці ремарки служать таким собі передвістям її настання. З початком царювання мовчання всі, хто знаходяться в кімнаті починають відчувати те саме, що раніше відчував Дід. Саме мовчання дозволяє героям п'єси почути «другий» діалог, який попереджає про небезпеку.

Символічний і час, в який відбувається дія п'єси. Північ — час переходу з одного дня в інший, час зміни доби, поновлення. Саме в цей час все стає зрозумілим: всі інші дійові особи тепер теж відчують, що невідоме зовсім поруч.

В цей же час лунає плач дитини. Дитина відчуває присутність небаченого набагато виразніше, тим більше, що вона краще, ніж будь-хто відчуває свій зв'язок з матір'ю. Дитина передбачає небезпеку, вона відчуває смерть. Її плач є певним сигналом, який змусив усіх з бездіяльного мовчання перейти до спроби дізнатися правду, побачити все самостійно. Раптовий плач дитини, який порушив мертву тишу, змішався з другим діалогом і став пророчим. Цю ж правду в кінці п'єси всім безмовно повідомить і сестра милосердя, осяявши себе хресним знаменням, а саме про смерть породіллі. Цей знак не зможе побачити тільки сліпий Дід, але він і так вже знає про цю смерть, він відчував її наближення з самого початку.

**Висновки.** Таким чином, як художник і філософ мистецтва Моріс Метерлінк, акцентуючи в своїй творчості присутність світу незримого, потаємного, мовчазного як сутнісного для людської душі, разом з тим шукає і знаходить шляхи синтезу двох світів — невидимого, духовного, і видимого, земного — і в теоретичному плані, і в художній практиці. Так у п'єсі незважаючи на те, що ніхто з героїв не називає слово «смерть», читач підсвідомо відчуває її. За допомогою цієї техніки



(зорової, просторової та чуттєвої сугестії) митець створює образ смерті, який не є дійовою особою, але являє собою центральну емоційну складову твору.

### Список використаної літератури

1. Балашов Н. І. Аполлінер і його місце у французькій поезії // Вірші / Г. Аполлінер. М.: Наука, 1967. С. 203–282.
2. Башляр Г. Избранное. Поэтика пространства. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 376 с.
3. Метерлінк М. Неминуча. Переклад Лесі Українки. URL: [https://www.ae-lib.org.ua/texts/maeterlinck\\_lintruse\\_ua-lu.htm](https://www.ae-lib.org.ua/texts/maeterlinck_lintruse_ua-lu.htm)
4. Минский Н. Морис Метерлинк. Сокровище смиренных. Томск: Водолей, 1994. 256 с.
5. Эккартсгаузен К. Ключ к тайнствам природы. Санкт-Петербург: Альфарет, 2013. 347 с.



НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ  
МОВ І ЛІТЕРАТУРИ У  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
РІЗНИХ ТИПІВ

---

---



*І. К. Альбрехт,  
студентка факультету  
іноземних мов  
О. В. Гладка,  
кандидат педагогічних  
наук, доцент  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## РОЗВИТОК УМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Альбрехт І.К., Гладка О.В.** Розвиток умінь монологічного мовлення старшокласників засобами проблемного навчання на уроках іноземної мови.

У статті розглянуто сутність та зміст монологічного мовлення, простежено спосіб формування відповідної компетентності у старшій школі. Основну увагу сфокусовано на специфіці застосування проблемного навчання на уроках іноземної мови; проаналізовано психолого-фізіологічні особливості старшокласників. Надано рекомендації для вчителів іноземних мов щодо розвитку умінь монологічного мовлення старшокласників засобами проблемного навчання та зроблено відповідні висновки.

**Ключові слова:** уміння монологічного мовлення, проблемне навчання, іноземна мова, старшокласники.

**Альбрехт И.К., Гладкая Е.В.** Развитие умений монологической речи старшекласников средствами проблемного обучения на уроках иностранного языка.

В статье рассмотрены сущность и содержание монологической речи, прослеживается способ формирования соответствующей компетентности в старшей школе. Основное внимание сфокусировано на специфике применения проблемного обучения на уроках иностранного языка; проанализированы психолого-физиологические особенности старшекласников. Даны рекомендации для учителей иностранных языков по развитию умений монологической речи старшекласников средствами проблемного обучения и сделаны соответствующие выводы.

**Ключевые слова:** умение монологической речи, проблемное обучение, иностранный язык, старшекласники.

**Albrecht I., Hladka O.** The development of monologue speech skills of high school students by means of problem-based learning in foreign language lessons.

The essence and content of monologic speech are described in the article, the way of formation an appropriate competence in high school is traced. The main attention is focused on the application of problem-based learning in foreign language lessons; the psychological and physiological characteristics of high school students are analyzed. Recommendations on the development of monologic speech skills of high school students by means of problem-based learning are given for foreign language teachers; conclusions are drawn from the study.

**Key words:** the skills of monologic speech, problem-based learning, foreign language, high school students.

**Постановка проблеми.** Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», старшокласники повинні давати чіткі, розгорнуті описи та презентації з відповідним виділенням головних положень та допоміжними деталями; робити чіткі, детальні описи широкого кола об'єктів, пов'язаних із своєю сферою інтересів; розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно; публічно висловлюватись на найбільш загальні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей слухачеві; спонтанно висловлюватись на основі підготовленого тексту і розвивати цікаві положення, демонструючи помітну швидкість та легкість вираження [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сутність та зміст поняття монологічного мовлення, особливості розвитку умінь монологу та формування мовної компетентності у старшій школі неодноразово ставали предметом обговорення у вітчизняній і закордонній науково-методичній літературі (М. Л. Вайсбурд, В. В. Віноградов, Т. Г. Вінокур, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, І. О. Зимня, Н. П. Каменецька, О. О. Леонтьєв, Є. І. Нікітіна, М. П. Сенкевич, Л. В. Щерба, Х. Джеремі, Б. Джиліан, Ю. Джордж, Б. Дуглас та інші). Розвиткові проблемного навчання приділяли увагу такі науковці, як В. Т. Кудрявцев, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов тощо. Різномасштабність досліджень різних авторів зумовила вибір даної теми.

**Актуальність** дослідження забезпечується, з одного боку, тим, що проблема оволодіння монологічним мовленням засобами проблемного навчання недостатньо розроблена у методиці викладання англійської мови у старшій школі, а з другого — тим, що монолог є ефективним засобом розвитку мовленнєвих умінь і критичного та креативного мислення.

**Мета** статті полягає у розкритті проблеми розвитку монологічного мовлення засобами проблемного навчання та надання практичних рекомендацій учителям іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Говоріння є одним з чотирьох умінь, необхідних для повного оволодіння іноземною мовою. Говоріння буває монологічним та діалогічним. Аналіз досліджень таких науковців як Є. В. Абазовік, Є. Г. Азімов, Т. Г. Вінокур, Ю. Й. Пасов дозволив зробити висновок, що монологічне мовлення — це форма зв'язаної, композиційно правильної, логічно послідовної, грамотно і самостійно побудованої промови, яка звернена до співрозмовника або слухачів, включає в себе зрозумілість і виразність висловлювання з елементами інтонаційної організації мови і наявністю трьох головних елементів (вибір лексики, поєднання їх у пропозиції і формування структури контексту), єдність яких допомагає не тільки передати предметний зміст промови, а й висловити ставлення мовця за допомогою емоційного забарвлення висловлювання.

Як відомо, монологічне мовлення має такі комунікативні функції: інформативна, впливова, емоційно-оцінна [2].

Спираючись на вказані вище функції, О. В. Гомелева поділяє монологічне мовлення на кілька видів, а саме: монолог-повідомлення, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-розповідь, монолог-переконання [7].

О. А. Бізікова зауважує, що цілісність монологу забезпечується його зв'язністю. «Ключем» до зв'язної побудови монологу є актуальне членування пропозицій, тобто виділення в них даного і нового [3].

Б. Джиліан та Ю. Джордж презентували низку вимог до монологічного мовлення, які слід враховувати при з'ясуванні стратегій і етапів його навчання, як-от:

- 1) мовлення має бути вмотивоване;
- 2) мовлення завжди адресоване співрозмовнику або аудиторії;
- 3) мовлення завжди емоційно забарвлене для мовця, який висловлює свої думки, свої почуття, своє ставлення до того, що він говорить;
- 4) мовлення завжди ситуативне [13].

Метою навчання монологу є формування мовленнєвих монологічних умінь, зокрема:

- 1) переказати текст, зробити опис, повідомлення, скласти розповідь;
- 2) логічно, послідовно розкрити задану тему;
- 3) обґрунтувати правильність власних суджень, включаючи у свою мову елементи міркування, аргументації. Усі названі вміння формуються в процесі виконання мовних і мовленнєвих вправ [1].

Навчання монологічного мовлення у школі включає в себе формування комунікативної компетентності з іноземної мови, що складається з таких підкомпетентностей: граматичної (аспект комунікативної компетентності, що включає знання лексичних предметів і правила морфології, синтаксису, семантики, граматики побудови речень і фонологію); дискурсивної (здатність утворити значуще цілісне висловлювання); соціолінгвістичної (розуміння соціального контексту, у якому відбувається спілкування цією мовою); стратегічної (використовується для компенсації недосконалих знань правил, втоми і неуважності) [14].

Існує багато способів формування та розвитку монологічного мовлення, але, на нашу думку, найбільш ефективним є спосіб проблемного навчання.

За визначенням В. Т. Кудрявцева, проблемне навчання це особливий тип навчання, характерною рисою якого є його розвиваюча щодо творчих здібностей функція [8]. Організація процесу проблемного навчання на уроці побудована на основі проблемної ситуації, проблемного питання та проблемного завдання.

І. Я. Лернер зазначав, що проблемне завдання — це спеціальна дидактична конструкція, що має на меті створення проблемної ситуації. Її основна особливість полягає в тому, щоб викликати в суб'єкта, школяра стан усвідомлюваної ним суперечності між знанням і незнанням, виходом з якої може стати тільки вирішення задачі. Цей стан і є проблемна ситуація [5].

В. Т. Кудрявцев вважає, що у пошуковій діяльності учня, спрямованої на вирішення проблемної ситуації, можна виділити чотири основні етапи:

- 1) виникнення самої проблеми і перших спонукальних стимулів до її вирішення;
- 2) глибоке усвідомлення і «прийняття» її учнем;
- 3) процес пошуків відповіді на «прийняту» суб'єктом проблему (аналіз умов проблемного завдання, актуалізація старих знань і вмінь, висунання гіпотез, їх обговорення та перевірка);
- 4) отримання остаточного результату і його всебічна оцінка [9].

За визначенням О. М. Матюшкіна, показником важкості проблемної ситуації для учня є не складність самого завдання і не абстрактний ступінь новизни засвоєваних знань, а той ступінь узагальнення, якого має досягти учень у процесі пошуку невідомого у проблемній ситуації.



Показник узагальнення є, таким чином, загальною одиницею процесів мислення людини, можливостей учня в засвоєнні нових знань і тієї основної ситуації, у якій здійснюється процес мислення [10]. У цьому полягає специфіка проблемного навчання.

Для того щоб успішно використовувати основні принципи проблемного навчання на уроках іноземної мови, потрібно враховувати особливості розвитку вмінь монологічного мовлення.

І. А. Бредіхіна виокремлює три етапи навчання монологічного мовлення:

I етап — підготовчий. Мета: формування матеріально-операціональної сторони говоріння. На цьому етапі відбувається вироблення мовних автоматизмів, навичок швидкого і безпомилкового використання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу.

II етап — навчання підготовленого висловлювання. Мета: формування змістової сторони говоріння. Етап підготовленого висловлювання навчає відбору мовних засобів, що відповідають меті комунікації. Увага гнучко розподіляється між формою і змістом. У центрі уваги знаходиться вираження змісту за допомогою адекватного логіко-структурного матеріалу.

III етап — навчання невідготовленої мови. Формування і розвиток умінь ініціативної мови, вільного говоріння [4].

Є. Н. Соловова у методиці навчання іноземних мов виокремлює два основні шляхи формування вмінь монологічного мовлення: «зверху вниз» та «знизу доверху». Перший шлях передбачає розвиток фонологічних навичок на основі прочитаного тексту. Другий шлях пов'язаний із розвитком цих навичок без опори на текст, відштовхуючись лише від тематики і проблематики обговорюваних питань, вивченої лексики, граматики, а також мовних структур [12].

Для ефективного застосування методик навчання монологу нам необхідно з'ясувати психофізичні особливості старшокласників. У сучасній психологічній літературі визначено, що старший шкільний вік припадає на 16–18 років. Найбільшою відмінністю між підлітками і дітьми вважається те, що в підлітків під час дорослішання розвинулася велика здатність до абстрактного мислення. Іншими словами, їхній інтелект починає працювати, і вони можуть оперувати більш абстрактним ідеями, висуваючи концепції, на які не здатні діти. Учні-підлітки мають великі здібності до навчання і величезний потенціал для творчого мислення, тому багато підлітків із готовністю розуміють і приймають необхідність учитися [15].

Окрім цього, старшокласник вирізняється відносно високим культурним рівнем і кругозором, високим ступенем пізнавально-логічної поведінки, що визначає вподобання та інтереси, самостійність, вміння зосередитися, негативним ставленням до механічних прийомів закріплення. У старшокласника виникає інтерес до країни мови, що вивчається, її історії та культури [6].

Проведене дослідження дозволило нам запропонувати такі методичні рекомендації, реалізувати які можна на уроках формування мовленнєвої компетентності:

- на таких уроках бажано показувати учням малюнки, описуючи які вони будуть розвивати непідготовлене монологічне мовлення;

- так само для цих цілей, в залежності від тематики занять, можна давати старшокласникам завдання розповісти про свої майбутні плани, на що вони охоче погодяться;

- вчитель зобов'язаний стежити за тим, що в даний момент часу (епохи) особливо привертає інтерес підлітків, що може їх значно вмотивувати заговорити іноземною мовою;

- задля впровадження елементів проблемного навчання можна запропонувати прочитання учнями тексту із подальшими відповідями на задалегідь підготовлені запитання, але не на такі, що вимагають переказу сухих фактів, а такі, що передбачають необхідність логічних міркувань, зіставлень нових знань з уже раніше отриманими, щоб у такий спосіб дійти нового висновку;

- для розвитку підготовленого монологічного мовлення як домашнє завдання слід давати учням виконати проект, але такий, що залучає кілька видів пам'яті одночасно, тобто поєднує презентацію мовлення того, хто виступає, і завдання для глядачів/слухачів;

- для розвитку монологічного мовлення старшокласників засобами проблемного навчання рекомендується використовувати такі теми: «Я, моя родина», «Мої друзі», «Спорт і дозвілля», «Наука і технічний прогрес», «Природа і довкілля», «Подорож», «Робота і професія», «Живопис і мистецтво».

Проведене дослідження дозволило нам зробити такі **висновки**. Аналіз наукової літератури щодо змісту та специфіки монологічного мовлення розкрив сутність проблемного навчання на уроках іноземної мови. Виявлено, що пошукова діяльність учнів складається з чотирьох основних етапів, зокрема: виникнення проблеми, усвідомлення її учнем, процес пошуку та отримання остаточного результату; на здатність старшокласників навчатися монологічного мовлення впливають також психолого-фізіологічні фактори. Визначено три етапи розвитку вмінь

монологічного мовлення старшокласників засобами проблемного навчання, а саме: підготовчий, навчання підготовленого висловлювання та навчання непідготовленої мови. Розвиток навичок монологу старшокласників може здійснюватися двома шляхами: «зверху вниз» та «знизу доверху». Сформульовано методичні рекомендації, зреалізувати які можна на уроках формування мовленнєвої компетентності. **Перспективним** вбачається вивчення особливостей розвитку вмінь монологічного мовлення засобами проблемного навчання на початковому та середньому етапах навчання.

### Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). // Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР. 2009. URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/](https://methodological_terms.academic.ru/)
2. Багрова А. Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания. Методика преподавания и лингводидактика. // А. Я. Багрова. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-i-umeniy-monologicheskogo-vyskazyvaniya-v-sredney-shkole-osnova-obucheniya-kommunikativnoy-kompetentsii-na/viewer>
3. Бизикова О. А. Развитие монологической речи у дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. Нижневартгоск: Изд-во Нижневартгоск. ун-та, 2014. 235 с.
4. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
5. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе: // С. И. Брызгалова. /Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. / Калинингр. ун-т. Калининград, 1998. 91 с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. // Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.

7. Гомелева О. В. Типологические особенности текста для обучения монологической речи / О. В. Гомелева // Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе. Алма-Ата, 1988. С. 68–71.
8. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. // В. Т. Кудрявцев. М.: Знание, 1991. 80 с. URL: <http://tovievich.ru/book/obrazovanie/6383-vtkudryavcev-problemnoe-obuchenie-istoki-suschnost-perspektivy.html>
9. Кудрявцев В. Т. Психология технического мышления. // В. Т. Кудрявцев. М., «Педагогика», 1975. 304 с.
10. Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения. // А. М. Матюшкин. Сов. педагогика, 1971, № 7, С. 38–47: URL: <http://www.persev.ru/book/am-matyushkin-teoreticheskie-voprosy-problemnogo-obucheniya>
11. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. // С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. // Е. Н. Соловова. 3-е изд. М. : Просвещение, 2005. 239 с.
13. Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. Cambridge: “Cambridge University Press”. 2001. 197 с.
14. Douglas Brown H. Principles of language learning and teaching. 4th edit. “Longman” 2000. 350 с.
15. Jeremy Harmer. How to Teach English. 2nd edit. “Pearson Education Limited”. 2010. 288 с.

**A. Byler,**  
*Associate of Ryan Research Center,  
Volunteer of English language  
and Methods of Teaching English Chair*  
**O. Honchar,**  
*Senior lecturer of English language  
and Methods of Teaching English Chair  
Kryvyi Rih State  
Pedagogical University*

## TYPICAL ERRORS IN THE USE OF PREPOSITIONS BY ENGLISH SPEAKERS

**Байлер А., Гончар О.М. Типові помилки при вживанні прийменників у вивчаючих англійську мову.**

У статті основну увагу приділено особливостям вживання прийменників у монологічному та діалогічному мовленні українців, які вивчають англійську мову. Виявлені та описані типові помилки, намічені шляхи їх усунення.

**Ключові слова:** прийменник, спілкування, вживання прийменників в англійській та українській мові, типові помилки, значення.

**Байлер А., Гончар Е.Н. Типичные ошибки в употреблении предлогов в речи изучающих английский язык.**

В статье основное внимание уделено особенностям употребления предлогов в монологической и диалогической речи украинцев, изучающих английский язык. Выявлены и описаны типичные ошибки, намечены пути их устранения

**Ключевые слова:** предлог, коммуникация, употребление предлогов в английском и украинском языке, типичные ошибки, значение.

**Byler A., Honchar O. Typical Errors in the Use of Prepositions by English Speakers.**

In the article, the main focus is on the specifics of the usage of prepositions in monologs and dialogs by Ukrainians who are studying English. Typical errors have been identified and described, and ways to correct them outlined.

**Key words:** preposition, communication, English and Ukrainian use prepositions, common errors, meaning.

**Relevance of the Topic.** The world we live in is large, fascinating and beautiful. Much of the beauty in the world comes from its many nationalities and cultures. With the continual advances of modern society, our world has

been steadily growing smaller, bringing these various cultures together more than ever before. Language is an integral and beautiful part of each culture but as people of different cultures live and work, travel and play together more and more, they face a variety of obstacles, communication being one of the greatest. Communicating in a foreign language is a challenge, at best, and a frustration and source of much stress at worst. It is understood that, for any given language, very few non-native speakers will speak perfectly, making no mistakes. Successful communication is certainly possible despite errors made in speaking a language; but making fewer mistakes should be a primary goal in advancing one's language skills and will always improve the level of successful communication. This work will look at some of the more frequent errors speakers of Ukrainian make when speaking English.

The author has worked with students at both the Kryviy Rih State Pedagogical University (Криворізький державний педагогічний університет) and the Ternopil State Pedagogical University (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка). Mistakes that were encountered in oral communication with students include: Prepositions, Articles Verb tenses, Sentence structure, Personal pronouns, Pronunciation. All mentioned above underlines the topicality of the research.

**The goal** of the article is to identify typical mistakes in the use of prepositions in the speech of English language students, to characterize them and to outline ways to eliminate them.

**The Main Presentation of the Material.** Webster's New World English Grammar Handbook defines a preposition as: "a word or, in some instances, a word group that relates one sentence element (the *object of the preposition*) to another sentence element. The element that it connects and patterns with is usually a noun and is identified as the object of the preposition." [1, p. 107]

Both English and Ukrainian use prepositions, and in both languages, the preposition is vital in determining meaning. The problem for Ukrainian speakers of English arises in choosing which preposition to use in order to convey intended meaning. (ie "How do I translate this preposition in this instance?") [2, p. 65].

There are forty-five different Ukrainian prepositions; all but three can be translated into at least two different English prepositions. A. D. Sherick and V. F. Starko identify 'впоперек', 'крізь', and 'попереду' as each having only one possible translation, making them relatively easy for Ukrainian speakers to cope with. 'Впоперек' is translated as 'across'; 'Крізь' is 'through'. 'Попереду' is most often used as an adjective but when used as an adverb,

its English translation is ‘ahead of’. Other prepositions, however, offer many more choices and it can therefore be difficult for a native Ukrainian speaker to choose precisely which English preposition he needs to use. A. D. Sherick and V. F. Starko identify ‘в/у’ (‘at’, ‘in’, ‘into’ and ‘on’ being most common), ‘від’ (most often ‘from’; less frequent translations include ‘against’, ‘for’, ‘of’), ‘до’ (‘for’ and ‘to’ are most common), ‘з’ (‘із/зі’) (‘with’ is most common but ‘at’, ‘on’ and ‘to’ are not infrequent), ‘за’ (‘after’, ‘at’, ‘behind’ and ‘for’ are the most frequent translations; may also be ‘by’, ‘for’, ‘on’, ‘past’, ‘with’), ‘на’ (‘at’, ‘for’, ‘in’, ‘on’ and ‘to’ are the most common translations), ‘під’ (most often ‘under’; other translations include ‘about’, ‘at’, ‘near’), and ‘по’ (most often translated as ‘about’, ‘around’, ‘by’, ‘on’, ‘over’ or ‘through’) as each having more than ten different translations, with ‘за’ having twenty-five possible variations, ‘з’ (‘із/зі’) having twenty-four, ‘в/у’ having nineteen, ‘до’ having eighteen, ‘на’ having eighteen, ‘по’ having sixteen, ‘від’ having fourteen, and ‘під’ having twelve. The more options a non-native speaker has from which to choose, the greater the chances are that he will make a mistake. We will look at common mistakes made when choosing which English preposition to use for ‘в/у’, ‘до’, ‘з’ (‘із/зі’), ‘за’, and ‘на’.

### ‘З’ (‘із/зі’)

‘З’ (‘із/зі’) is used with the instrumental and genitive cases and is expressed in English as ‘with’, ‘at’, ‘on’, ‘to’, ‘for’, ‘of’, and ‘alongside (of)’ (instrumental case); ‘for’, ‘from’, ‘of’, ‘out of’, ‘about’, ‘among’, ‘at’, ‘by’, ‘down’, ‘in’, ‘off’, ‘on’, ‘since’, ‘through’, ‘to’, and ‘with’ (genitive); in some instances, no preposition is needed in the corresponding English sentence. Most errors involving ‘з’ (‘із/зі’) in the instrumental case are committed when the word ‘with’ is used instead of one of the other options. The accusative case usage doesn’t seem to present as much difficulty. [3, p. 28]

- *Чому ви їдете з такою малою швидкістю?* ‘Why are you traveling **at** such a low speed?’ is the correct way to say this but the temptation is to say, ‘Why are you traveling **with** such a low speed?’

- *Ми привітали його з одруженням.* A very common error among Ukrainian speakers of English is, ‘We congratulated him **with** his marriage’; the correct way is: ‘We congratulated him **on** his marriage’.

- *Іван хоче розлучитися з своєю дружиною.* ‘Ivan wants to divorce **with** his wife’ is common but incorrect; ‘Ivan wants to divorce his wife’ is correct (no preposition is needed in English).

- *Я не хочу одружитися з нею.* As above, the English uses no preposition here: ‘I do not want to marry her’; it is frequently expressed as, ‘I do not want to get married **with** her’.

### За

The Ukrainian preposition ‘за’ is most often used in the instrumental, accusative, and genitive cases. It can be translated as ‘after’, ‘at’, ‘behind’, ‘by’, ‘for’, ‘on’, ‘past’, ‘with’, ‘around’, ‘beyond’, ‘down’, ‘out of’, and ‘round’ (instrumental case); ‘for’, ‘behind’, ‘at’, ‘by’, ‘in’, ‘over’, ‘past’, ‘to’, and ‘within’ (accusative case); ‘under’, and ‘in’ (genitive). It is the only preposition that can be used with the nominative case. [3, p. 36]

The nominative case usage is very specific: *Що він за людина?* This is often mistakenly worded ‘*What is he for a person?*’ The correct English expression is ‘*What kind of person is he?*’ The tendency is to do a direct translation which is simply incorrect.

Other common uses of ‘за’ leading to errors:

- *Я бігала за маленьким братом, аж поки не спіймав його.* The temptation is to say ‘*I ran behind my brother until I caught him*’: this is a grammatically correct sentence, but the actual meaning is unclear. The correct sentence is, ‘*I ran after my brother until I caught him*’.

- *Хлопець проводить весь свій час за комп’ютером.* ‘*The boy spends all his time behind the computer*’ is a common choice by Ukrainian English speakers but it should be, ‘*The boy spends all his time at the computer*’.

- *За нашими стандартами, Ігор є спеціалістом найвищого класу.* The correct way to express this is, ‘*By our standards, Ihor is a top-notch specialist*’. Because ‘за’ most often means ‘behind’ or ‘after’, a common mistake is to say, ‘*After our standards, Ihor is a top-notch specialist*’.

- *Наш будинок відразу за рогом.* Again, because ‘за’ often becomes ‘behind’ or ‘after’, this is often mistakenly expressed as ‘*Our house is behind/after the corner*’; the correct sentence is, ‘*Our house is just around the corner*’.

- *Я сподіваюся побачити вас за тиждень.* Of the accusative instances of the preposition ‘за’, this usage causes some difficulty, with the tendency being to say, ‘*I hope to see you for a week*’. The correct translation is ‘*I hope to see you in a week*’.

### В/у’

Looking at ‘в/у’, we see that it can be translated as ‘at’, ‘in’, ‘into’, ‘on’, ‘from’, ‘inside’, ‘of’, ‘to’, ‘with’, ‘within’, ‘about’, ‘after’, ‘among’, ‘for’, ‘out of’, ‘through’, ‘under’ or ‘up’. In many instances, the preposition is omitted in the corresponding English sentence. [3, p. 7]

- *Він купив молоко у своєї тітки.* The correct English sentence is ‘*He bought milk from his aunt*’. Frequently, Ukrainian speakers of English will say ‘*He bought milk at his aunt*’. This indicates a location and that seems logical in this sentence but in English, we do not use that construction.



• *Чи ви справді думаете, що він винен **у** вбивстві?* This sentence should read, ‘Do you really think he is guilty **of** murder?’ Instead, it is often ‘Do you really think he is guilty **in** murder?’ This is likely a result of the most common translation of ‘в/у’ being ‘in’.

• *Чи ви вже були **в** Америці?* This seems quite straightforward, but confusion arises because ‘в’ seems to indicate a spatial relationship of something inside something else. The correct English sentence is ‘Have you ever been **to** America?’ but in many instances, the tendency is to say, ‘Have you already been **in** America?’ While not technically incorrect, a native English speaker would not phrase it this way.

• *Коли він працював в Одесі, то жив **у** тітці.* As in the first example given, this construction is not really used in English and therefore, the native Ukrainian speaker will often make the mistake of saying ‘When he worked in Odesa, he lived **at** his aunt’. The easiest way to correctly say this is, ‘When he worked in Odesa, he lived **with** his aunt’. (As in the first example, ‘with’ most often corresponds to the Ukrainian ‘з’ (‘із/зі’) and therefore, in this sentence, it is not even considered as an option). To use the word ‘at’, thereby using the construction favored by Ukrainian speakers, we must use the possessive form of ‘aunt’: ‘When he worked in Odesa, he lived **at** his aunt’s place/house’.

• *У стінах цього будинку така поведінка не приймається.* ‘Within the walls of this house, we don’t accept such behavior’ is the correct way of wording this sentence. ‘**Within** the walls of’ is an expression indicating the space within a building or room. The error often made in this instance is to say, ‘**In** the walls of this house, we don’t accept such behavior’ but using ‘in’ in this sentence indicates being literally inside the walls and is incorrect.

• *Ми не сумніваємося **у** вашій чесності.* In this sentence, no preposition is needed in English. It is often expressed as, ‘We don’t doubt **in** your honesty’; the clearer and more correct way is to say, ‘We don’t doubt your honesty’.

• *Ми маємо потребу **у** вашій допомозі.* Again, no preposition is needed here. The tendency is to do a direct translation, ‘We have a need **in** your help’. The correct English sentence is very short and clear, ‘We need your help’.

• *Вони люблять грати **в** шахи.* The correct English expression is, ‘They like to play chess’ (no preposition). A common mistake is to say, ‘They like to play **at** chess’. This error is important because it conveys a completely different meaning (‘They like to pretend to play chess’) than the speaker intends.

### ‘До’

‘До’ most often means ‘for’ or ‘to’; it can also mean ‘at’, ‘before’, ‘by’, ‘into’, ‘on’, ‘towards(s)’, ‘after’, ‘against’, ‘alongside’, ‘down to’, ‘in’, ‘till’, ‘through’, ‘up to’, and ‘with’. In many instances, there is no preposition needed where ‘до’ is used. [3, p. 22]

• *Любов до своєї країни спонукала його піти в армію.* ‘Love **for** his country moved him to join the army’ is the correct expression; it is often instead expressed in this way, ‘Love **to** his country moved him to join the army’.

• *У нього була борода до пояса.* ‘He had a beard **down to** his waist’ is correct. Less clear but often used is, ‘He had a beard **to** his waist’.

• *Його здібності до фізики були очевидні від самого початку.* Here again, the tendency is to use ‘to’: ‘His abilities **to** physics were evident from the very beginning’. The correct statement, though, is, ‘His abilities **in** physics were evident from the very beginning’.

• *Я хотів би підійти до шефа поговорити про аванс.* When saying this in English, no preposition is needed, ‘I would like to approach my boss for an advance on my salary’. Often in this case, ‘to’ is mistakenly used: ‘I would like to approach **to** my boss for an advance on my salary’.

### ‘На’

‘На’ has English counterparts ‘at’, ‘for’, ‘in’, ‘on’, ‘to’, ‘by’, ‘into’, ‘toward(s)’, ‘with’, ‘against’, ‘of’, ‘off’, ‘out of’, ‘per’, ‘under’, ‘up’, and ‘upon’; in many cases, no preposition is needed in English for ‘на’. The most common error encountered with ‘на’ is to use ‘on’. [3, p. 46]

• *Минулого тижня вона була на зустрічі в жіночому клубі.* The correct way to say this is, ‘Last week she was **at** a women’s club meeting’. This thought is often expressed as, ‘Last week she was **on** a meeting at a women’s club’.

• *Вона любить працювати на кухні.* While it is correct to say, ‘She loves to work **in** the kitchen’, it will often be heard as, ‘She loves to work **on** the kitchen’.

• *Всі робітники вийшли на вулицю.* Many times, this will be expressed as, ‘All the workers went **on** the street’ instead of the correct, ‘All the workmen went out **into** the street’.

• *Вона хвора на рак.* Communicating about disease often presents problems. The correct English expression is, ‘She is sick **with** cancer’; it is sometimes heard as, ‘She is sick **on** cancer’.

• *Ви маєте право претендувати на спадок, що ваш дядько залишив.* In this instance, the English needs no preposition where ‘на’ is used, ‘You have the right to claim the inheritance left by your uncle’; however the

temptation is to express it as, ‘*You have the right to claim **on** the inheritance left by your uncle*’.

**Conclusions.** Thus, the use of prepositions can present quite a challenge. Sometimes using an incorrect preposition will give a person away as a non-native speaker (‘*When he worked in Odesa, he lived **at** his aunt*’ instead of ‘*When he worked in Odesa, he lived **with** his aunt*’); sometimes the meaning is less clear because of the wrong word (‘*He had a beard **to** his waist*’ instead of ‘*He had a beard **down to** his waist*’); sometimes a wrong meaning altogether is conveyed (‘*They like to play **at** chess*’ instead of ‘*They like to play chess*’). Reading English texts, listening to mass media and songs, and conversation with native English speakers are various ways to better understand how to properly use prepositions. And, of course, a willingness to be corrected is always vital when communicating in a foreign language.

## References

1. Loberger G., Shoup Welsh K. Webster’s New World English Grammar Handbook. Indianapolis: Wiley Publishing, 2002.
2. Puffalt D., Starko V. Speak Authentic English! Lutsk: Друк ВКФ “Агроспецсервіс”, 2003.
3. Sherick A. D., Starko V. F. English Prepositions for Ukrainians — Lutsk: Друк ВКФ “Агроспецсервіс”, 2004.

*Л. М. Белих,*  
*студентка факультету*  
*іноземних мов*  
*О. В. Гладка,*  
*кандидат педагогічних*  
*наук, доцент*  
*Криворізький державний*  
*педагогічний університет*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ “ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК” НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Белих Л. Б., Гладка О. В.** Реалізація змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” на уроках англійської мови у середній школі.

У статті проаналізовано сутність поняття «змістова лінія “Екологічна безпека та сталий розвиток”». Охарактеризовано психолого-фізіологічні особливості учнів середнього етапу навчання. Виявлено особливості змістової лінії на актуалізації та важливості реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” у сучасній шкільній практиці в контексті навчання у середній школі. Запропоновано методичні рекомендації із реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”.

**Ключові слова:** змістова лінія, екологічна безпека та сталий розвиток, середній етап, психолого-фізіологічні особливості, англійська мова.

**Белих Л. Б., Гладкая Е. В.** Реализация смысловой линии “Экологическая безопасность и устойчивое развитие” на уроках английского языка в средней школе.

В статье проанализировано значение понятия «смысловая линия “Экологическая безопасность и устойчивое развитие”». Охарактеризовано психолого-физиологические особенности учеников среднего этапа обучения. Выявлены особенности смысловой линии “Экологическая безопасность и устойчивое развитие” в современной школьной практике в контексте обучения в средней школе. Предложены методические рекомендации по реализации смысловой линии “Экологическая безопасность и устойчивое развитие”.

**Ключевые слова:** смысловая линия, экологическая безопасность и устойчивое развитие, психолого-физиологические особенности, английский язык.

**Bielykh I., Gladka O. Realization of cross-curricular thematic line “Environmental safety and sustainable development” at English lessons in middle school.**

The article analyzes the essence of the concept of “cross-curricular thematic line “Environmental safety and sustainable development”. The psychological and physiological characteristics of middle-school students are characterized. The features of the cross-curricular thematic line “Environmental safety and sustainable development” in the context of teaching of middle school students is revealed. Methodical recommendations for realization of the thematic line are suggested.

**Key words:** cross-curricular line, environmental safety, sustainable development, psychological and physiological characteristics, English.

**Постановка проблеми.** У сучасній школі акцент навчання робиться на реалізації наскрізних змістових ліній. Згідно із Новим Державним стандартом наскрізні лінії є соціально значимими над-предметними темами, що допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях [5]. Наскрізна лінія “Екологічна безпека та сталий розвиток” сприяє розвитку в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості, що прищеплює майбутньому поколінню дбайливе та відповідальне ставлення до довкілля, усвідомлення важливості сталого розвитку задля збереження навколишнього середовища та розвитку суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням реалізації наскрізних змістових ліній у середній та старшій школі займалися такі науковці як Л. Грубляк, Н. Диркавець, О. Карп, А. Кокойло, Ю. Кононенко, О. Любченко, О. Мешкова, А. Олійник, Л. Пужайчерета, С. Сосновсика, Н. Шевченко. У своїх дослідженнях науковці наголошували на важливості врахування вікових особливостей учнів при розробці плану уроку та різноманітності видів діяльності на уроці, також пропонували розробки уроків із реалізації таких змістових ліній як: “Екологічна безпека та сталий розвиток”, “Громадянська відповідальність”, “Здоров’я та безпека” та “Підприємливість і фінансова грамотність”. Але проблема залишається актуальною на середньому етапі навчання та потребує детальнішого розгляду у контексті реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”.

**Мета статті** полягає у розробці методичних рекомендацій щодо реалізації наскрізної змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” у контексті навчання іноземної мови на середньому етапі.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на офіційній сайт Міністерства освіти і науки України, «наскрізні лінії є засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних

предметів та предметних циклів, на які необхідно спиратися при формуванні шкільного середовища. Виокремлюють чотири наскрізні лінії: “Екологічна безпека та сталий розвиток”, “Громадянська відповідальність”, “Здоров’я та безпека”, “Підприємливість і фінансова грамотність”, кожна з яких має на меті певні завдання. У даному дослідженні акцентовано увагу на “Екологічній безпеці та сталому розвитку”, адже важливість екологічної безпеки у сучасному світі важко переоцінити» [5]. Мета наскрізної лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” — це формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості задля усвідомлення дітьми себе невід’ємною частиною навколишнього середовища, у результаті чого майбутнє покоління ставитиметься до довкілля дбайливіше та відповідальніше; зосередження уваги й зусиль вчителів-предметників, класних керівників й усього педагогічного колективу на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, увиразнення ключових компетентності [3].

Складовими екологічної безпеки є:

- екологічний аудит — передбачення майбутнього екологічного стану в залежності від впливу усіх компонентів навколишнього середовища на здоров’я людей та довкілля;

- моніторинг довкілля (екомоніторинг) — оцінка та передбачення змін стану природного середовища, задля вироблення рекомендацій з метою усунення або послаблення негативних змін;

- передбачення розвитку екологічної ситуації;

- екологічний менеджмент — система управління довкіллям;

- екологічна проблема — ситуація, яка є наслідком зміни природного середовища через антропогенні дії та призводить до негативних соціальних, екологічних та економічних наслідків [3].

Підґрунтям екологічної безпеки є:

- усвідомлення людиною її невід’ємності та залежності від природи;

- розуміння обмеженості природно-ресурсного потенціалу Землі та окремих її регіонів;

- обов’язковість створення соціально-економічного механізму гомеостазу в системі “людина — природа” типу “природа — товар — гроші — природа”;

- прагнення перейти до використання ресурсозберігаючих технологій та мінімалізувати шкоду, причиною якої є людська діяльність;

- осмислення, що цілісність екосистем є основою збереження природних систем [3].

Для успішного впровадження змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” на середньому етапі, вважається необхідним розглянути психолого-фізіологічні особливості учнів середнього етапу навчання.

Учні середнього етапу навчання потребують особливої уваги. Проблемним моментом даного періоду є криза 13-ти років, коли учень вкрай потребує підтримки та розуміння збоку дорослих, зростає потреба у спілкуванні з однолітками. Це вік загострення суперечностей особистості, що вимагає від вчителя особливого такту та забезпечення умов для вмотивованого навчання [6]. Негативними симптомокомплексами даного періоду є: дратівливість, хитрощі, зухвалість, лихослів'я, корисливість, неслухняність, зарозумілість, пізнавальна обмеженість, недбалість, байдужість, лінощі, у деяких випадках навіть негативізм та жорстокість [4].

Також підліткова криза має позитивні симптомокомплекси такі як: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, спроби себе у ролі дорослого, вміння співчувати, старанність, бажання й уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, гордість за власні досягнення, відповідальність, організованість [4].

Для вивчення іноземних мов провідним фактором є пам'ять, яка на різних етапах дорослішання має свої особливості. Особливістю мовленнєвої пам'яті молодшого підлітка є встановлення логічних ланцюгів, усвідомлення та систематизація. Первинним є мимовільне запам'ятовування, в той час як довільне запам'ятовування відіграє ключову роль у навчанні учнів, але за умови осмисленої діяльності ефективнішим буде мимовільне запам'ятовування. У підлітковому віці мимовільне запам'ятовування поєднується з довільним. У старшому віці пам'ять набуває логічного характеру, учні прагнуть знаходити головне, виокремлюючи опорні пункти для полегшення запам'ятовування та відтворення нового матеріалу. У засвоєнні матеріалу усе більшого значення набуває прагнення знаходити головне, виділяти опорні пункти, задля полегшення запам'ятовування і відтворення, внаслідок чого мовленнєва пам'ять школярів щільно поєднується з усвідомленням, систематизацією, встановленням логічних ланцюгів. В цей період відбувається формування логічних зв'язків.

Атмосфера на уроці відіграє ключову роль, оскільки позитивні емоції сприяють кращому засвоєнню матеріала. Багато підлітків очоче розуміють і приймають потребу в навчанні більш інтелектуального

типу, новий матеріал не просто сприймається, а й усвідомлюється та систематизується, з'являється бажання висловлювати власну думку та приймати участь у дискусіях, що є сприятливою умовою для реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”, тому вважається доречним розглянення специфіки реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” на уроках англійської мови у середній школі [7].

Для реалізації наскрізної лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”, під яким розуміють розвиток, що дозволить сучасному поколінню жити у зручних умовах, не завдаючи шкоди майбутнім поколінням, вивчаючи теми “Стиль життя”, “Природа та погода”, “Довкілля”, “Засоби масової інформації”, необхідно формувати в учнів поняття того, що люди є невід’ємною частиною природи, та її існування безпосередньо залежить від стану, в якому перебуває природне середовище. Мотивацію та інтерес до пізнання нового можна активізувати організувавши урок-екскурсію до парку чи річки, що буде корисно та справить на учнів позитивні враження та активізує емоційну пам’ять.

Одним із симптомомкомплексів кризи даного періоду 13-ти років є прагнення до самостійності, таким чином одним із засобів реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” у середній школі буде доручення учням розробити та презентувати проект. Важливим аспектом також є емоційна пам’ять, тому заняття на природі буде вдалим рішеннями, адже наголосивши на тому, що після заняття треба залишити природу такою ж гарною, як вона була до, вчитель подарує учням приємні спогади від спільного проведення часу та водночас навчить не тільки не смітити, а й прибирати, для того щоб зберегти природню красу [4].

На думку О. М. Любченка, в залежності від психологічно-вікових особливостей учнів, їхнього рівня володіння мовою вчитель може вибрати за мету найбільш відповідні вміння, й пам’ятати не лише про наскрізний підхід і міжпредметні зв’язки, а й про поступальність і наступність у розвитку компетентностей [4].

Ю. Г. Кононенко розрізняє такі підходи, що сприяють реалізації змістових ліній: компетентнісний, інтегрований (міжпредметний), комунікативно-діяльнісний і особистісно зорієнтований. За компетентнісним підходом, метою навчання є сформованість ключових та предметних компетентностей. Відповідно до інтегрованого підходу, через встановлення міжпредметних зв’язків в учнів має сформуватися комплексне сприйняття світу. Комунікативно-діяльнісний підхід спря-



мовує організацію навчального процесу з іноземної мови на забезпечення активної, особистісно значущої, усвідомленої комунікативної діяльності та метод проектів, де кожен зможе проявити себе не тільки в командній роботі, а й індивідуально. Особистісно зорієнтований підхід передбачає спрямованість освітнього процесу передусім на плідний розвиток особистості кожного школяра, розкриття його здібностей, побудову індивідуальної освітньої траєкторії учня [1].

Виходячи з вищенаведеної інформації, вважається, що невід'ємними компонентами вдалого уроку з англійської мови, який має на меті реалізацію змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”, є принцип наочності, який розвиватиме наочно-дійове та наочно-образне мислення та приверне увагу учнів до матеріалу, принцип зв'язку навчання з життям, для того щоб учні могли розуміти де і як застосовувати отриманні знання, принцип науковості, який передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, принцип доступності та принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів для того щоб кожен учень дізнався щось нове на уроці; принцип свідомості й активності учнів у навчанні та принцип забезпечення міцності результатів навчання, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Реалізувати дані принципи можна наступним чином:

- презентувати та обговорювати проекти щодо збереження довкілля та забезпечення сталого розвитку англійською мовою, вивчаючи такі теми як “Україна”, “Природа”, “Стиль життя”, з використанням комп'ютерних технологій, розподіливши завдання в проекті відповідно до індивідуальних особливостей учня, таким чином будуть реалізовані принципи наочності, індивідуальних особливостей учнів, активності та науковості;

- наголошувати на необхідності бережливого ставлення до природи та прибиранні після відпочинку в парку, біля річки тощо, влаштувавши класний вихід на природу, що може стати заключним уроком з такої теми як “Природа” у 5-ому класі, таким чином будуть реалізовані принципи наочності, доступності та зв'язку навчання з життям й теорії з практикою;

- обговорювати питання, пов'язані із збереженням навколишнього середовища англійською мовою із таких тем як “Стиль життя”, “Наука і технічний прогрес”, “Природа”, “Засоби масової інформації”, даний метод можна реалізувати влаштувавши дискусію або через проект з однієї з вищезазначених тем, що дасть можливість учням обговорити проблем в сучасному світі, в тому числі таку проблеми як

знищення природи, також можна підібрати ілюстрації або декілька відеороликів, де проблема “Екологічної безпеки та сталого розвитку” розглядатиметься з різних боків, та запропонувати учням підібрати найкращі шляхи вирішення даної проблеми та запропонувати їм аргументувати власну думку. Таким чином реалізуються наступні принципи: наочний, науковості, систематичності та послідовності навчання, свідомості й активності учнів у навчанні. Можна вважати дану розробку уроку досить вдалою, оскільки протягом заняття змінюються види діяльності, в учнів є можливість проявити творчі здібності, висловити свою думку та зробити висновки щодо актуальних проблем;

- проектувати власні дії на захист довкілля та збереження ресурсів на англійській мові — творче заняття з таких тем як “Засоби масової інформації”, “Природа і погода”, “Стиль життя”, “Наука і технічний прогрес”, що змусить учнів проявити свої творчі здібності, попрацювати в команді, розвинути мовленнєві навички та навчитися виділяти головне. Таким чином будуть реалізовані наступні принципи: наочний, науковості, свідомості й активності учнів у навчанні, забезпечення міцності результатів навчання, науковості та врахування індивідуальних особливостей;

- пояснювати взаємозв’язок людини і навколишнього середовища, у тому числі з тваринним та рослинним світами, що може бути реалізовано в рамках наступних тем: “Природа і погода”, “Робота і професія”, “Стиль життя”, “Наука і технічний процес”. Наприклад, з теми “Робота і професія”, яка вивчається в 9 класі можна обрати окремий урок, на якому один із завдань бути скласти список найважливіших професій в сучасному світі на їхню думку та показати взаємозв’язок діяльності людини із навколишнім середовищем, де будуть реалізовані наступні принципи навчання: наочності, свідомості й активності, та зв’язку навчання з життям, теорії з практикою.

Різноманітність способів реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” грає значну роль, адже враження від новизни діяльності заохочуватиме школярів приймати активну роль у процесі заняття.

**Висновки і перспективи.** У ході дослідження було доведено, що реалізація наскрізної змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” на уроках іноземної мови на середньому рівні необхідна для формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості. Необхідність врахування психолого-

фізіологічних особливостей на середньому етапі навчання обумовлена специфічними рисами розвитку підлітка; а саме, прагнення до самостійності та комунікації, потреба у навчанні більш інтелектуального типу, не лише сприйняття, а й усвідомлення нового матеріалу, бажання висловлювати власну думку та брати участь у дискусіях, що є сприятливою умовою для реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток”. Отже, реалізація принципів навчання має відбуватися із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, де кожен зможе розкрити та проявити свої творчі здібності та навчитися обговорювати проблеми та висловлювати власну думку англійською мовою, де значуще місце займає метод проекту. Перспективним та доречним вважається розгляд особливостей реалізації змістової лінії “Екологічна безпека та сталий розвиток” у старшій школі, що сприятиме комплексному формуванню екологічної свідомості школярів.

### **Список використаної літератури**

1. Врахування вікових особливостей учнів у навчанні ІМ // studfile : веб-сайт. URL: <http://studfile.net/preview/5113268/>
2. Добірка матеріалів з формування наскрізних умінь у школярів // naurok : веб-сайт. URL: <http://naurok.com.ua/post/dobirka-materialiv-z-formuvannya-naskriznih-umin-u-shkolyariv>
3. Екологічна безпека та економіка : монографія / М. І. Сокур та ін. Кременчук, 2020. 240 с.
4. Любченко О. М. Наскрізнi лiнii в освiтi та iх реалiзацiя на уроках англiйської мови. Англiйська мова та лiтература. Серiя : № 24 (574). URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/69394->
5. Навчальні програми 5–9 класів : Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
6. Наскрізнi лiнii Нової української школи // Naurok : веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/naskrizni-zmistovi-lini-novo-ukra-nsko-shkoli-80964.html>
7. Пащенко М. І., Красноштан І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ, 2014. 228 с.

*М. В. Варданян,  
доктор філологічних  
наук, доцент  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ПОРІВНЯЛЬНЕ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО В СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: ПРОГРАМИ, ПРОБЛЕМАТИКА, СТРАТЕГІЇ

**Варданян М. В. Порівняльне літературознавство в сучасних зарубіжних університетах: програми, проблематика, стратегії.**

Стаття присвячена вивченню особливостей викладання «Порівняльного літературознавства» в зарубіжних університетах. У ній з'ясовано, що Comparative Studies становлять окремі програми на різних рівнях освіти — бакалаврському, магістерському та докторському. Для порівняння розглянуто дев'ятнадцять університетів Європи, США, Канади та Австралії. На матеріалах програм Comparative Studies цих університетів вдалося визначити провідну проблематику досліджень і курсів, які викладаються студентам. До таких напрямків зараховуються, зокрема, література і кіно, література і постколоніальні студії, література і переклад.

**Ключові слова:** порівняльне літературознавство, компаративістика, зарубіжний університет, викладання літератури.

**Варданян М. В. Сравнительное литературоведение в современных зарубежных университетах: программы, проблематика, стратегии.**

Статья посвящена изучению особенностей преподавания «Сравнительного литературоведения» в зарубежных университетах. В ней установлено, что Comparative Studies составляют отдельные программы на различных уровнях образования — на бакалавриате, в магистратуре и аспирантуре. Для сравнения рассмотрено девятнадцать университетов Европы, США, Канады и Австралии. На материалах программ Comparative Studies этих университетов удалось определить ведущую проблематику исследований и курсов, которые читаются студентам. К таким направлениям относятся, в частности, литература и кино, литература и постколониальные студии, литература и перевод.

**Ключевые слова:** сравнительное литературоведение, компаративистика, зарубежный университет, преподавание литературы.

**Vardanian M. Comparative Studies at Contemporary Foreign Universities: Programs, Issues, Strategies.**

The article studies the specifics of teaching Comparative Literature at some contemporary foreign universities. It is found that Comparative Studies is a separate program at different levels of education such as Bachelor's, Master's and PhD programs. For comparison, I have considered nineteen universities of Europe, the United States of America, Canada and Australia. It was possible to identify the main issues of research and courses of the Comparative Studies programs. These areas include Literature and Cinema, Literature and Post Colonial Studies, Literature and Translation.

**Key words:** Comparative literature, comparative studies, foreign university, teaching of literature.

**Постановка проблеми.** Сучасна літературна компаративістика в Україні поступово розвивається. В українських вишах створені кафедри порівняльного літературознавства, викладаються однойменні курси, відбуваються захисти дисертацій. Така зацікавленість літературною компаративістикою декларує наміри наукової спільноти до осмислення категорій, що продиктовані викликами сьогодення. За слушним спостереженням Р. Семківа, *«Повернення компаративістики в університетські розклади засвідчило докорінні зміни в сучасній нам свідомості і, разом з тим, стало можливістю ширення відкритості та ліберальних цінностей у нашому національному просторі»* [1, с. 8]. Тож до головних наукових завдань українських компаративних студій належать такі: вивчення універсальних явищ поряд із національними, розгляд літератури на міждисциплінарному перехресті, зокрема в системі мистецтв, культурології, антропології, постколоніальних студій тощо, виокремлення національних стереотипів та образів народів у рецепції інших етносів, аналіз формування національної ідентичності та етнічної толерантності, розкриття діалогічності культур. Закономірно, що у практичному плані викладання порівняльних студій має на меті підвищувати рівень фахових знань і умінь майбутніх учителів-словесників, готових до змін, що відбуваються у сфері освіти, зокрема середній, у якій оновлюється зміст і система літературної підготовки. Тож осмислення методичних стратегій викладання порівняльного літературознавства є цікавою науковою проблемою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У цьому плані однією з найбільш фахових є праця Р. Семківа «Методичні особливості викладання курсу “Основи компаративістики”», у якій дослідник визначає сучасний стан дисципліни, мету, стратегію курсу, зупиняється на розгляді таких форматах викладання як лекція, читання, дискусія, письмо (реферат, есе, щоденник, групові проєкти). Різні форми, методи викладання презентують численні робочі навчальні програми курсу «Порівняльне літературознавство», які розміщуються у вільному

доступні на веб-сайтах українських вишів. Усі вони, разом із посібником Р. Семківа, лише апелюють до досвіду зарубіжних університетів, але не зупиняються детально на їх розгляді, зокрема сучасному.

**Метою статті** є осмислити сучасні здобутки зарубіжних університетів в аспекті викладання порівняльних студій з літератури. Порівняльне літературознавство викладається в різноманітних університетах світу як європейських (Велика Британія, Нідерланди, Німеччина та ін.), так і США, Канади, Австралії. Специфіка викладання цього курсу в зарубіжних вишах пов'язана, на мій погляд, по-перше, з усталеною системою викладання певної країни, по-друге, історичними, соціальними та культурними чинниками, які визначають напрямки наукової парадигми досліджень та відповідно викладання. У цій розвідці не зіставляються системи вищої освіти закордонних університетів, бо це предмет окремого дослідження. Тут цікавить проблематика курсів та стратегія їх викладання у вищих школах. Іншими словами, поміркуємо над такими питаннями: (1) Що привертає увагу студентів у таких курсах? (2) Чому обирається вивчення порівняльного літературознавства? (3) Які стратегії викладання порівняльних студій?

**Виклад основного матеріалу.** До стратегій формування та реалізації програм «Порівняльне літературознавство» в зарубіжних університетах можна зараховувати такі:

- (1) дослідження міждисциплінарного характеру, реалізовані професорами університетів в авторських курсах;
- (2) ступеневість навчання з відповідним методологічним забезпеченням;
- (3) практична спрямованість курсів за цієї програмою, орієнтованих на майбутню професійну сферу.

Порівняльне літературознавство (Comparative Literature) у зарубіжних університетах це програми бакалаврату (BA), магістерські (MA) та докторські (PhD). Про їх міждисциплінарний характер свідчить уже те, що вони читаються кафедрами порівняльного літературознавства (Department of Comparative Literature) на факультетах, відділах або коледжах університетів, що включають вивчення низки курсів про мистецтво та гуманітаристику (літературу, мову, філософію, культурологію):

(1) США

- Faculty of Arts and Humanities, Harvard University,
- College of Arts and Sciences, The Ohio State University,

- College of Liberal Arts, California State University,
  - College of Arts and Sciences, Indiana University Bloomington,
  - College of Arts and Sciences, University of Oregon,
  - Division of the Humanities, The University of Chicago,
  - Division of the Literatures, Cultures, and Languages, Stanford University,
  - Program of Humanities, Yale University,
- (2) Австралія
- Faculty of Arts and Social Sciences, The University of Sydney,
- (3) Канада
- Faculty of Arts and Science, University of Toronto,
  - Faculty of Arts, University of Alberta.
- (4) Великобританія
- Humanities Division, University of Oxford
  - College of Arts, University Glasgow,
- (5) Нідерланди
- Faculty of Humanities, Utrecht University,
- (6) Німеччина
- Philosophische Fakultät, Universität Potsdam,
  - Philosophische Fakultät, Ukrainische Freie Universität,
  - Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt,
- (7) Австрія
- Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien.

Що ж розуміється під порівняльним літературознавством? Скажімо, бакалаврська програма «Порівняльне літературознавство» Університет Орегону (University of Oregon) містить таке пояснення: «*Comparative Literature is an innovative and interdisciplinary field of study. Comparatists explore the relationships between various forms of cultural expression; we think across and between traditional national, linguistic and disciplinary boundaries in order to generate new knowledge*» [5]. У магістерській програмі Університету Утрехта (Utrecht University) головним завданням є вивчення ролі літератури у сучасному суспільстві та її ролі у змінному медіа ландшафті сучасного світу [6]. У

програмі Гарвардського університету акцентується, що *порівняльне літературознавство для тих студентів, які цікавляться вивченням більше ніж однієї культури чи мови* [2]. Як видно, програма з порівняного літературознавства у зарубіжних університетах, з одного боку, є зануреним у власне вивчення літератури, а з іншого боку, передбачає інтердисциплінарний підхід, виходить за межі літературознавства, охоплюючи методи і підходи поетики, лінгвістики, перекладу, герменевтики, теорії критики, психоаналізу, культурних студій.

Кожна програма «Порівняльне літературознавство» визначає мету курсу, виходячи з її проблематики. Такі теми перебувають на межі досліджень, серед яких:

- література і мистецтво (кіно, образотворче мистецтво, музика, театр),
- література і переклад,
- література і релігія,
- література і філософія,
- література і гендер тощо.

Для американських університетів провідними є три проблемні напрямки літературної компаративістики:

- література і мистецтво (переважно кіно),
- література і переклад,
- література і постколоніальні / культурні студії.

У Гарварді увага прикута до вивчення та аналізу літератури й культури Африки, Азії, Близького Сходу. Стенфордський університет досліджує мови та історії різних суспільств та періодів, що втілені в низці курсів культурологічного та постколоніального спрямування, зокрема «Як міста формують культуру, державу та людей», «Голос, інакомислення, опір: антирасистський та антифашистський дискурс і дія», «Раса та права людини». Програма Каліфорнійського університету пропонує осмислення світових літератур через переклад, а також вивчення взаємозв'язків між літературою та такими галузями як художнє мистецтво, музика, театр, що презентовано курсами «Візуальні студії: комікси та графічні романи», «Наукова фантастика та глобальні технології», «Цифрова література та культура», «Театр сьогодні», «Фільм і роман у суспільстві».



В *європейських університетах* — Оксфорд (Великобританія), Університет Потсдама, Гете Університет (Німеччина), Університет Утрехта (Нідерланди) — головні теми курсів програм ВА, МА пов'язані з такими напрямками:

- (1) медіа та інтернет («Література в газеті», «Вступ до кінознавства», «Дистанційне навчання: діджитал інструменти і текстуальний аналіз»),
- (2) категорією пам'яті («Культурна пам'ять і громадянство», «Пам'ять. Перспективи літературознавства та культурології»),
- (3) гендер («Транснаціональні конструкції гендеру», «Жіноче письмо в просвітленні»),
- (4) релігія («Богоявлення. Аспекти мотиву»),
- (5) теоріями читання («Ф. Гельдерлін та революція поетичної мови», «Пруст читав»).

У канадських університетах — Торонто та Альберти — наявні програми порівняльне літературознавства для ВА, МА та PhD. Зокрема ВА програма літературної компаративістики в Університеті Альберти ставить за мету вивчення порівняльного літературознавства через мови, культури, що дає змогу розглянути літературні твори набагато ширше. Ця програма включає вивчення таких тем: світова література, літературна критика та теорія критики, міфологія, гендер та жіночі студії (Women's Studies), наукова фантастика (Science Fiction), масова культура (Popular Culture). Інтердисциплінарний та міжнародний характер таких студій поглиблюється на програмах МА та PhD.

Попри змістове різноманіття програм з порівняльного літературознавства у зарубіжних університетах для них притаманні певні спільні курси, а також вимоги до студентів, які їх обирають. До таких належать курси *перекладацького спрямування* («Перекладацькі студії та компаративна література», «Переклад як процес», «Перекладацька критична практика» тощо).

Як приклад можна навести МА програму в Університеті Глазго, що складається з двох основних курсів та кількох вибіркових. До перших зараховані «Вступ до літературної компаративістики» (20 кредитів), «Порівняльне літературознавство на практиці» (20 кредитів), до других — «Теорії читання», «Читання “Нової Європи”», «Літературні перекладацькі студії» тощо, на які також відводиться по 20 кредитів.

У силабусі «Літературних перекладацьких студій» зазначено, що на курсі студенти вивчають літературний переклад та його роль у

комунікації культур та ідентичностей, а також розглядають перекладацьких стратегій: “*This course explores literary translation and its role in communicating cultures and identities on the global stage. It studies power relations and politics in the translation process, focusing on traditional strategies of literary translation alongside more contemporary theories of adaptation and rewriting, which challenge the very notion of source and target text.*” [4]. Тож курс покликаний надати студентам знання з культурних і мовних питань, що пов’язані з літературним перекладом; розглянути низку тематичних досліджень різними мовами та про різні культури; проаналізувати вплив сучасних теорій перекладу на стратегії перекладу; проілюструвати використання матеріалів перекладу та допоміжних матеріалів. Студенти вчаться демонструвати своє розуміння ролі перекладу в комунікації різноманітних культур на матеріалі літератури.

Вивчення не менше двох мов разом із культурою та літературою певних країн на вибір студентів є однією з головних вимог до навчання за програмами «Порівняльне літературознавство» в усіх зарубіжних університетах. Студент мусить мати уміння працювати з кількома мовами, окрім англійської. Зокрема, Єльський університет пропонує студентам, які обрали вивчення порівняльного літературознавства, не лише курси з перекладу (Practice of Literary Translation), а також вивчення курсів із другої мови. На вибір студентів такі мови: арабська, китайська, французька, німецька, давньогрецька, сучасний іврит, італійська, корейська, латин, іспанська, перська. Разом із мовами вивчаються літератури та культури відповідних давніх чи сучасних країн.

Отож, програми «Порівняльне літературознавство» у зарубіжних університетах можна осмислити через категорію герменевтичного кола. Становлячи певну цілісність порівняльних досліджень, вони водночас є різноманітними. Властиво, що кожен університет прагне наголосити на унікальності запропонованої проблематики своїх курсів. Ось наприклад, у курсі «Література глобалізованого світу» для МА в Університеті Утрехта до літератури підходять як до культурного середовища з порівняльної, теоретичної точки зору. Курс покликаний відповісти на такі запитання: Як різні культури і суспільства думають про сучасність, пам’ятають минуле і уявляють майбутнє в літературі й через неї? І як сама література була зрозуміла та теоретизована через історичні періоди та географічні межі? Її відмінність від інших програм «Порівняльного літературознавства» узагальнюється так: «*В Утрехті ми зосереджуємось на сучасності та сучасній літературі на різних мовних рівнях. Що відрізняє програму Утрехт — це її спрямування на*

*літературну і культурну історію та пам'ять, літературну теорію і критику та світову літературу» [6].*

Різноманіття курсів за програмою «Порівняльне літературознавство» в зарубіжних університетах зумовлено орієнтованістю університетів на наукові здобутки професорів, які забезпечують їх викладання. Тому здавалося, що однакова програма «Порівняльне літературознавство», але наповнюється вона різними авторськими курсами. До слова, в українських університетах навпаки є тенденція до уніфікації курсів з порівняльного літературознавства, з обов'язковим набором тем, які мають засвоїти студенти. Натомість західні університети орієнтовані на викладача, який має бути спеціалістом з вузької теми. Тож перш ніж пропонувати певний курс на вибір студентам, він мусить мати відповідні здобутки, зокрема наукові публікації. Скажімо, викладацький склад Гарвардського університету, який забезпечує реалізацію програми «Порівняльне літературознавство», це професори, доценти, викладачі, асистенти, які на своїх персональних сторінках, крім освіти, постійно оновлюють інформацію про наукові здобутки, праці, гранти. Такі принципи також дотримані викладачами Університету штату Огайо. Тут викладачі презентують себе *як мультидисциплінарну громаду учених, які здійснюють дослідження в різноманітних галузях, зокрема релігії, науки, образотворчому мистецтві, фольклорі, літературі, расі та етнічності* [3]. На своїх сторінках вони широко висвітлюють свої поточні публікації (Recent Publication), вказують галузь знань, з якої можуть здійснювати оцінювання та забезпечувати наукові експертизи, рецензування (Areas of Expertise), сферу наукових зацікавлень, книги. У такий спосіб студенти мають змогу зорієнтуватися з методологічною складовою під час вибору програми «Порівняльне літературознавство».

На кожному рівні освіти програми з порівняльних студій є традиційні форми викладання — лекції, семінари. Серед форм робіт — щоденники-блоги, доповіді, твори, дослідницькі роботи, виступи, есе, курсові роботи. Крім того, студенти мають змогу публікуватися у журналах університетів, де навчаються (наприклад, Каліфорнійський державний університет).

В Університеті штату Огайо студентам, які прагнуть здобути ступінь Bachelor of Arts in Comparative Studies, пропонується обрати одну з запропонованих програм:

- Comparative Cultural Studies,
- Comparative Ethnic and American Studies,

- Comparative Literature,
- Folklore,
- Science and Technology Studies.

Кожна з цих програм містить детальний опис. Нас цікавить саме програма Comparative Literature. Як зазначено в силабусі, вона зосереджується на вивченні літератур різних культур, націй, та жанрів, а також вивчає взаємозв'язки між літературою та іншими формами культурного вираження. Програма Comparative Literature прагне дати відповіді на питання: Яке місце літератури в суспільстві? Як із часом змінювалися літературні форми та зв'язки з іншими формами мистецтв? Як література поширює та сповідує цінності, соціальні рухи чи політичні контексти? Тут пропонується вивчення двох літературних традицій, що зобов'язує до вивчення ще однієї мови.

ВА програма (Undergraduate Program) складається з основної та додаткової програми (major and minor programs). Для їх вибору студенти мусять заповнити лист-заявку (Advising Sheep for Comparative Literature).

Основна програма (major program) складається з обов'язкових, спеціалізованих, факультативних та дослідницьких курсів. Кожному курсу присвоюється код, що визначає його складність (від 2000 до 9000 рівня).

Обов'язкові курси (Required courses) формують 10 кредитів:

- 1) Проблеми компаративних досліджень.
- 2) Вступ до світової літератури.
- 3) Підходи компаративних досліджень.
- 4) Семінар з проведення компаративних досліджень.

Спеціалізовані курси (Concentration cores) дають 15 кредитів. На вибір зі списку, що пропонується, студент має обрати шість курсів. Вони торкаються або компаративних літературних досліджень, або студій із релігії. Наприклад, «Література і суспільство», «Література і релігія», «Любов у світовій літературі», «Фільм і література в розмовному мистецтві», «Репрезентація досвіду війни», «Утопія та антиутопія», «Міф і ритуал» тощо.

Факультативи (Electives) становлять 12 кредитів. Тут студент має обрати курси з двох різних літературних традицій, лише одна з яких може бути англійською. Так популяризується вивчення мов та літератур різноманітних народів, націй, готуючи спеціалістів з цього напрямку. Серед мов — Arabic, Chinese, Classics, English, French, German,

Greek, Hebrew, Italian, Japanese, Korean, Latin, Modern Greek, Persian, Portuguese, Spanish, Turkish тощо. Зокрема, курс Near Eastern Languages and Cultures складається з кількох на вибір:

- Middle Eastern Literature and Post Colonial Theory,
- Israeli and Palestinian Literature,
- Canon and Communities in the Near East.

Дослідницький курс (Research course) поглиблює вміння аналізувати літературу, порівнювати обрані зі списку дві різні літературні традиції. Тут студенти мають обрати курси вище 4000 рівня.

Додаткова програма (minor program) складається з таких курсів:

- American Studies,
- Folklore Studies,
- Religious Studies,
- Science and Technology Studies,
- World Literatures Studies.

Ця програма також містить головні, фундаментальні та факультативні курси. Особливість її в тому, що студенти можуть обрати слов'янські мови та літератури (Slavic Languages and Literatures), зокрема такі курси: Introduction to Slavic and East European Literature and Culture; Science Fiction: East vs. West.

Семинар із навчання проведення порівняльних досліджень є обов'язковим для усіх студентів. Тут вони вчаться писати есе чи кваліфікаційну роботу (thesis). Студенти обирають самостійно, який із цих двох видів робіт будуть захищати. Це залежить від того, на який дослідницький ступінь вони претендують — Research Distinction чи Honor Research Distinction.

МА програма (Master of Arts in Comparative Studies) пропонує студентам вивчення міждисциплінарних підходів до вивчення культур. Дослідження викладачів, які забезпечують цю програму, зосереджені на порівнянні етнічних та американських студій, компаративній літературі, культурній антропології, фольклорі, візуальному мистецтві, релігійних студій. Аби мати змогу навчатися на МА потрібен освітній ступінь BA, а кількість кредитів чітко регламентована. Ця програма розрахована на два роки та складається з 81 кредиту. Індивідуальну програму кожен магістр складає самостійно за запропонованим зразком, обираючи курси з переліку, але не нижче 6000 рівня.

Головна вимога до MA програми, як і до PhD, це знання іноземних мов, крім англійської. Їх володіння студенти мають демонструвати у своїх власних дослідженнях. Якщо в запропонованому переліку відсутня мова, яку би хотів вивчати студент, він може подати петицію з проханням її викладати.

Властиво, що в зарубіжних університетах, зокрема американських, здобувати PhD можна без отримання MA. Оскільки обидві програми (MA та PhD) об'єднані у так звані Graduate Program. Для таких здобувачів PhD програма буде більш поглибленою, розгорнутою, ніж для тих, хто навчається після отримання освітнього ступеня MA. Такі студенти мають набрати необхідну кількість кредитів та скласти екзамен PhD. Як і для MA, докторанти самостійно розробляють програму навчання. PhD in Comparative Studies — це невелика програма, на якій здійснюються власне наукові дослідження з таких галузей як: американські студії, компаративне літературознавство, теорія критики раси, культурна антропология, фольклор, релігійні студії, візуальна культура.

Чому студенти обирають порівняльні студії з літератури? У виборі програми вони послуговуються можливостями подальшого працевлаштування після завершення навчання. Здобувачі отримують ступінь бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts) чи ступінь магістра, що також конкретизується залежно від обраної програми: Master's degree in: Literary Studies, Master of Studies in Comparative and Critical Translation, Master of Letters. Скажімо, на завершення магістерської програми «Порівняльне літературознавство» в Університеті Глазго студенти отримують низку умінь та навичок, серед яких: *висловлювати усно та письмово свою власну культурну позицію через різні тексти; демонструвати розуміння загальної історії дослідження літератури; обґрунтовувати порівняльні процеси в порівняльному літературознавстві та культурі; демонструвати розуміння значення мов та перекладу під час вивчення будь-яких текстів; оцінити та показати значення ідеології у взаємодії з текстами інших культур та власної культури тощо* [4]. Такі та інші вміння, що визначаються в кожній окремій програмі «Порівняльне літературознавство» в зарубіжних університетах, сприяють у подальшому можливостям випускників формувати кар'єру в журналістській, видавничій, редакторській, письменницькій, перекладацькій, освітній, музейній, маркетинговій, рекламно-дизайнерській, туристичній сферах, а також у прес-центрах, посольствах, ЗМІ, PR-агентствах, політиці та праві.

**Висновки.** Головною особливістю «Порівняльного літературознавства» у зарубіжних університетах є те, що програма реалізується на різних освітніх чи наукових рівнях — бакалаврському, магістерському та докторському. В Україні це лише курс, який охоплює переважно вивчення типологічних спільностей та відмінностей у двох різних літературах. Тому в зарубіжних університетах програма має комплексний і системний характер, охоплюючи вивчення різноманітних проблем крізь призму літератури — мистецтво, медіа, культура, філософія, релігія, гендер, переклад тощо. Така спрямованість програми на осмислення взаємозв'язків різних сфер людського життя покликана вивчати не лише основні теоретичні курси про літературу, а й вибіркові курси практичного спрямування, орієнтованих на майбутню професійну діяльність випускників за програмою «Порівняльне літературознавство». Це і медіа, й освіта, і політика.

### Список використаної літератури

1. Семків Р. Методичні особливості викладання курсу «Основи компаративістики» : навчально-методичний посібник. Київ: Смолоскип, 2015. 74 с.
2. Harvard University. URL: <http://complit.fas.harvard.edu/pages/secondary-field-comparative-literature>
3. The Ohio State University. URL: <http://comparativestudies.osu.edu/about-us>
4. University Glasgow. URL: <http://www.gla.ac.uk/postgraduate/taught/comparativeliterature/>
5. University of Oregon. URL: <http://complit.uoregon.edu/why-major-in-comparative-literature/>
6. Utrecht University. URL: <http://www.uu.nl/masters/en/comparative-literary-studies>

*Л. П. Гапоненко,  
кандидат педагогічних  
наук, доцент  
В. О. Пантелеєва,  
студентка факультету  
іноземних мов  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Гапоненко Л. П., Пантелеєва В. О. Особливості методів навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі.**

У статті розглядаються основні методи навчання лексики в середній школі, їх характеристики та особливості. Висвітлюються та описуються сучасні та ефективні методи і прийоми навчання лексичного матеріалу з урахуванням цілей уроку та диференціації навчання. Наведено приклади різноманітних видів діяльності, що сприяють максимально продуктивному засвоєнню знань учнями. Визначено важливість диференціації учнів за типом сприйняття інформації та підбору відповідних видів пояснення та діяльності для однаково високого рівня засвоєння інформації усіма учнями.

**Ключові слова:** методи навчання лексики, метод, лексика, іноземні мови, середня школа.

**Гапоненко Л. П., Пантелеєва В. О. Особенности методов обучения лексике на уроках иностранного языка в средней школе.**

В статье рассматриваются основные методы обучения лексики в средней школе, их характеристики и особенности. Освещаются и описываются современные и эффективные методы и приемы обучения лексического материала с учетом целей урока и дифференциации обучения. Приведены примеры разнообразных видов деятельности, которые способствуют максимально продуктивному усвоению знаний учениками. Определено важность дифференциации учеников по типу восприятия информации и подбора соответствующих видов объяснения и деятельности для одинакового высокого уровня усвоения информации всеми учащимися.

**Ключевые слова:** методы обучения лексики, метод, лексика, иностранные языки, средняя школа.

**Haponenko L., Pantelieieva V. The peculiarity of teaching vocabulary methods at the foreign languages lessons in secondary school.**

The major methods of teaching vocabulary in secondary school, their features and peculiarities are highlighted in the article. The modern and effective



methods which consider the lessons' purposes and differentiation while teaching are described. The examples of different activities which help students to absorb information most productively are given. The article determines the importance of differentiation of students by the styles of learning and the selection of appropriate explanation and activities in order to get maximum of the information students are provided with.

**Key words:** methods of teaching vocabulary, method, vocabulary, foreign languages, secondary school.

**Постановка проблеми.** З кожним роком світ стає все прогресивнішим, з'являється незлічена кількість інновацій та новітніх методик в будь-якій сфері життя. Сучасна школа швидко реагує на запити суспільства й веде пошук нових та вдосконалених методик. Головним запитом і, одночасно з тим, метою вивчення іноземних мов на даний момент є вільне спілкування.

Минув той час, коли уроки іноземних мов були націлені на граматику та переклад. Сучасний школяр вже з початкових класів знає, що іноземна мова потрібна для комунікації з іншими людьми як в реальному житті, так і в віртуальному.

Основною успішного навчання є дієві методи викладання, які будуть не тільки в академічному порядку підвищувати рівень знань школярів, а й розвиватимуть інтерес до іншомовної культури, мотивуватимуть до навчання та допомагатимуть розширювати світогляд учнів.

Вивчення іноземної мови потребує, перш за все, опанування лексичним матеріалом з різних сфер життя людини. Саме тому вивчення методів навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі, визначення їх ефективності та результативності набуває актуальності в сучасному освітньому процесі. Виховання кожного українця успішним та конкурентноздатним не тільки в Україні, а й за її межами стало необхідною складовою розвитку системи української освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Процес навчання іноземної мови не реалізується без використання різноманітних методів навчання. Методи навчання — це основний інструмент, який використовують під час навчання будь-якої дисципліни, в тому числі й іноземної мови. Першочергово спробуємо з'ясувати, що таке метод.

Як зазначають С. Мартиненко та Л. Хоружа, у дидактиці метод навчання — це певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети. Правильний підбір методів відповідно до мети та змісту навчання, вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд [3].

Згідно із Дж.Річардсом та Т.Роджерсом, метод у навчанні іноземним мовам — це план подання матеріалу, що вивчається, який базується на певному підході. Методи поділяються на три групи: функціональні, структурні та інтерактивні.

Відповідно до І.Гусленко методи навчання можуть бути розглянуті як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому значенні — це спрямованість навчання, методична система, яка характеризується своїми цілями, змістом, принципами та прийомами навчання (напр., прямий метод, комунікативний метод). У вузькому — спосіб навчання іноземних мов (ознайомлення, опрацювання, застосування) [1].

**Мета дослідження** — проаналізувати різні методи навчання лексики на уроках іноземної мови у середній школі та охарактеризувати їх особливості на різних етапах сприйняття лексичного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** З плином часу і розвитком суспільства система освіти суттєво змінилася, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями сучасні мови незалежно від їх статусу (міжнародного, державного чи регіонального) виконують такі суспільні функції:

- а) готують особистість до зростаючих потреб міжнародної мобільності і співпраці у галузі освіти, культури, науки, торгівлі та промисловості;
- б) полегшують спілкування та взаємодію (співпрацю) між народами, що розмовляють різними мовами;
- в) сприяють взаємному пізнанню, збагаченню та розумінню, а також вихованню терпимості і поваги до особистості та її культурних відмінностей;
- г) забезпечують доступ до світового відкритого інформаційного простору [4].

Знання та компетентності, якими мають оволодіти діти під час навчання у школі, відображено в освітній програмі, затвердженій Міністерством освіти. Також згідно із останніми реформами в області освіти, типові освітні програми з іноземних мов містять низку тем і питань, що безпосередньо пов'язані з проблематикою інтегрованих змістових ліній. Програми не обмежують смислове та лінгвістичне наповнення інтегрованих змістових ліній, а лише пропонують орієнтовні шляхи їх реалізації. Вчителі можуть наповнити новим міжпредметним змістом й інші теми, створювати альтернативні можливості для поєднання різних знань та умінь, а також навчальних методів з метою формування ключових життєвих компетентностей та досягнення

цілісності навчальної програми й навчального процесу відповідно до потреб певного класу [5].

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах — США і Великобританії — в останні десятиріччя ХХ ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні і пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість і змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [12].

До сучасних методів також відноситься метод сугестивного відкриття (*Guided discovery*) та *Content-based learning* (навчання, що базується на змісті). Ключовий постулат методу сугестивного відкриття — що учні краще засвоюють матеріал, коли відкривають для себе щось нове (елементи мови) самостійно, а не коли матеріал викладений вчителем. А ключовий принцип *Content-based learning* — це мотивація учнівства до навчання через використання матеріалів, зміст (тема) яких відповідає інтересам учнів та допомагає їм дізнатися щось нове [3].

Основні лексичні одиниці, що мають вивчатися учнями на кожному етапі навчання, зазначені у шкільній програмі від Міністерства освіти. При підборі методів потрібно звернути увагу на вік та індивідуальні особливості учнів.

Перекладні способи розкриття значень іноземних лексичних одиниць включають: однослівний переклад; багатослівний переклад; поза фразовий переклад; тлумачення значення або пояснення лексичних одиниць рідною мовою; дефініція/визначення [1].

До безперекладних способів розкриття значень іноземних лексичних одиниць відносяться: наочна семантизація (демонстрація предметів, малюнків, картин, жестів, рухів тощо); мовна семантизація: за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень; зіставлення однієї лексичної одиниці з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів; дефініція — опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів; тлумачення значення лексичних одиниць іноземною мовою [1].

Під час вивчення лексики важливою складовою є контекст. Будь-які слова та вирази мають вивчатися з опорою на тему, тим самим створюючи перші асоціації. Вчитель має подати яскраві образи, що закріпляться у пам'яті учнів, наприклад, за допомогою цікавої історії,

зображень, відео, смішних картинок із Інтернету тощо. За бажанням можна створити персонажів, яких учні зустрічатимуть протягом навчального року під час вивчення різних тем. Такі контекстуальні картинки не тільки створять додаткові умови для запам'ятовування, а й викликать певні емоції під час вивчення різноманітних тем [8].

А. Вейлер зазначає, що в реальному житті ми не докладаємо зусиль, щоб запам'ятати певні речі, те ж саме має застосовуватися і у вивченні лексики. Тобто, учні мають прив'язувати нові лексичні одиниці до особистих потреб та свого повсякдення, утворюючи такі собі «хуки». І чим більше цих «хуків» з'являється, тим краще запам'ятовується нова лексика [7].

Обговорення слова, пошук синонімів та антонімів до нього, пояснення значення замість банального перекладу є також одним із методів вивчення нової лексики. Якщо максимально включати учнів в обговорення, можна не тільки розширити словниковий запас синонімічними та антонімічними рядами, а й допомагати учням розвивати лідерські та ораторські якості, вчити пояснювати складні речі доступною мовою, сприяти покращенню самооцінки та загальної атмосфери в колективі [9].

Л. Панова, І. Андрійко та ін. зазначають, що для підвищення ефективності процесу засвоєння нових слів учитель повинен записати їх на дошці, пояснити значення, потім чітко вимовити вголос, а учні — хором повторити [4].

На середньому і старшому етапах навчання доцільно використовувати засоби, що забезпечують «інвентаризацію» словникового запасу, тобто тематичне і словотворче групування лексичних одиниць. Один з таких прийомів — створення ментальних карт (mind-mapping) з певної тематики, які допоможуть розкрити основне поняття лексичних одиниць через ключові слова, що у вигляді гілочок розходяться від центру [2].

Як зазначає О. Тітова, в процесі навчання лексики доцільним є використання різноманітних ігор. Гра на уроці англійської мови — це ситуативно-варіативна справа, де створюється можливість для багаторазового повторення лексичної одиниці. Лексичні ігри сприяють більш швидкому і міцному запам'ятовуванню іншомовних слів, словосполучень та речень, особливо якщо знання цього матеріалу є обов'язковою умовою виграшу. Правила гри, що варто пояснювати рідною мовою молодших школярів, та дидактичні матеріали для гри повинні бути простими. Цих принципів необхідно дотримуватися, щоб не заплутати учнів у правилах, обладнанні, самому процесі гри [6].

Важливо зазначити, що у середній ланці навчаються школярі, які вступають у підлітковий період, а це означає, що примус, накази і т. д. викликатимуть зворотну реакцію. Для досягнення найкращого результату, атмосфера на уроці має бути максимально наближеною до реального спілкування та бути невимушеною. Кожен учень має бути активно залученим до всіх видів діяльності на уроці. А від вчителя буде залежати, як ефективно будуть працювати його учні та розвивати свої комунікативні здібності. Від того, який метод обере вчитель, буде залежати результат, який продемонструють його учні.

Як вже зазначалося раніше, головною метою вивчення іноземних мов на даному етапі є здатність до іншомовного спілкування. Вибір методів навчання напряму залежить від мети навчання. Вибір методів навчання лексики має на меті збагачення лексичного запасу учнів задля активного використання її в своєму мовленні.

Підбір методів навчання залежить від багатьох факторів. Перш за все, це вік та активність учнів, їх інтелектуальний розвиток, вміння зосереджуватися на одному матеріалі та швидкість переключення між різними видами діяльності. Важливим у процесі навчання є застосування диференційованого підходу, зважаючи на рівень знань учнів та найбільш продуктивні для них шляхи сприймання інформації.

Засвоєння лексики учнями відбувається у декілька етапів і задача вчителя — максимально розкрити кожен з етапів та підібрати такі вправи, які б допомагали учням запам'ятовувати якомога продуктивніше, при цьому не навантажуючи їх.

Перший етап засвоєння лексики — помітити та зрозуміти нове слово. Під час вивчення іменників потрібно максимально застосовувати візуальні елементи, але не постійно використовувати картки та картинки, а презентувати учням об'єкти з реального життя, можливо, навіть, апелювати до органів чуття учнів, наприклад, аромат, звук, смак [10].

Під час вивчення прикметників об'єкти з реального життя також стануть у пригоді. Наприклад, під час вивчення таких слів як «*soft*», «*rough*». Для більш складних прикметників типу «*spectacular, huge, stunning, gorgeous*» можна принести фото Лувру, Єгипетських пірамід, Ейфелевої вежі [10].

Абстрактні слова не можуть бути пояснені просто за допомогою карток. Тут потрібні завдання типу підбір синонімів-антонімів, дефініції або просто контекст. Наприклад, щоб пояснити слова «*early*» та «*late*», варто нагадати учням, о котрій годині починається урок і відзначити, що ті, хто приходять до цього часу — «*early*», а ті, хто після, — «*late*» [10].

Наступним етапом є впізнавання нових слів. Вправами, що допоможуть на цьому етапі, є «Bingo», «Matching». «Bingo» передбачає картки з ілюстрацією та словом. Вчитель роздає учням картки з ілюстраціями, а сам показує та називає картку зі словом, або навпаки. «Matching» може пропонувати незлічену кількість умов, наприклад, з'єднати синоніми та антоніми, слово і дефініцію, слово і зображення і т. д. Таким чином учень бачить слово, проговорює його і закріплює асоціативний ряд [10].

Третій етап засвоєння лексичних одиниць — відтворення. На даному етапі можна використовувати такі вправи як «Descriptions». Існує багато явищ, ситуацій і т. д., які учні можуть описувати, поки вивчають нові лексичні одиниці. Йдеться мова як про усні, так і письмові описи. Описувати можна як фото, статтю в газеті, так і свої власні подорожі. Вчитель може надати інструкції або залишити завдання у вільній формі [10].

Наступним прикладом завдань є «Mind maps» чи «Brainstorming». Вчитель має написати на дошці слово, наприклад, «Weather», обвести його в кружечок і відводити від нього «промені», де записувати, що в учнів асоціюється із цим словом. Можна навіть малювати «підкола», від яких також проводити «промінці» [10].

Кожну вправу можна адаптувати під індивідуальні особливості учнів, головне, максимально вивчати лексику в контексті. Щоб учні сприймали інформацію не як окремий потік непов'язаних між собою тем, а як єдиний механізм, де кожна деталь пов'язана з іншими.

Коли вчитель пояснює матеріал вербально, можна застосувати велику кількість прийомів. Окрім вищеперахованих вправ, значний відгук від учнів може отримати фізичне відображення, емоційна прив'язка до слова, логічні загадки, ребуси, кросворди. Розвиток різних сторін особистості в контексті іноземної мови має позитивний вплив не тільки на розширення знань з мови, що вивчається, а й на розумові, комунікативні та навіть фізичні здібності учнів [13].

Урок іноземної мови має проводитися у максимально сприятливих умовах. Учні мають бути налаштовані на іншомовний процес, почувати себе комфортно не тільки один з одним, а й з учителем. Саме тому на підготовчому етапі уроку школярі налаштовуються на робочий лад завдяки іншомовним розминкам, створення вчителем іншомовної атмосфери тощо.

Протягом уроку потрібно застосовувати різноманітні види діяльності, щоб учні відчували себе максимально комфортно, застосовували мову на кожному етапі уроку та із самого початку та до останньої

хвилини уроку почували себе зануреними в іншомовну атмосферу. Важливою є робота в парах, перевірка нової лексики у поєднанні зі старою, за правило потрібно ввести застосування мінімум 5 нових слів під час діалогів та обговорень будь-яких питань. Завершення уроку також грає велику роль у закріпленні матеріалу учнями.

В кінці уроку вчитель має провести рефлексію, наприклад, у формі гри. Кожен має назвати по одному слову, яке вивчили на уроці, але не повторювати те, що вже було названо. Такий вид роботи стане фінальним закріпленням нового лексичного матеріалу.

Також прикладом активності, яку можна використати на етапі рефлексії є «Exit Ticket». Учні мають написати за хвилину (або менше) якомога більше слів та нових лексичних одиниць, які вони запам'ятали.

Якщо вчитель ставить собі за мету розвинути аналітичні та критичні здібності учнів, то можна застосувати прийом під назвою «Two Stars and a Wish». Учень має проаналізувати досягнення свого однокласника. Потрібно написати дві позитивні речі стосовно роботи на уроці та одне побажання. Наприклад:

★ *You were very active today* ★ *You spoke English a lot* ▼ *You should be more attentive*

Етап рефлексії є не менш важливим за інші етапи уроку, адже це є фінальним закріпленням нового матеріалу в учнів на момент вивчення на уроці.

Загалом, урок іноземної мови має бути побудованим таким чином, щоб засвоєння нового лексичного матеріалу відбувалося легко, невимушено, але максимально продуктивно. Багато що залежить від технічних можливостей школи, індивідуальних особливостей учнів і т. д, але вчитель має у будь-яких умовах знайти найкращий спосіб навчання для кожного класу.

**Висновки.** В статті проаналізована велика кількість сучасних досліджень з теми, наведено приклади різноманітних видів діяльності, які можна застосовувати на уроках іноземної мови у середній школі. Стаття глибше розкрила питання особливостей вибору методів навчання лексики у середній школі, висвітлило основні етапи успішного засвоєння лексичних одиниць та підкреслило, що в умовах стрімкого розвитку суспільства методи навчання також мають розвиватися, модернізуватися та створювати необхідні умови для продуктивної роботи.

**Перспективи.** Отримані під час дослідження результати можуть бути використані під час написання публікацій та дослідницьких робіт, стаття є достовірним джерелом узагальненого досвіду різних дослідників та вчителів, які прагнуть розвивати галузь викладання

іноземних мов у школах та підняти сучасну українську школу на якісно новий рівень.

### Список використаної літератури

1. Гусленко І.Ю., Змійова І.В. Конспект лекцій з дисципліни: Методика навчання іноземних мов. Народна Українська Академія. 2018. 64 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Озерний Д. Багато методів навчання — комбінуйте їх. 2018. URL: <http://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/>
4. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В., Потапенко С.І. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ. Видавництво Академія, 2008. 327 с.
5. Раренко Л. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році. URL: <http://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/>
6. Тітова О.В. Застосування лексичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів. 2016. URL: [http://www.psych.kiev.ua/Тітова\\_О.В.\\_Застосування\\_лексичних\\_ігор\\_у\\_навчанні\\_англійської\\_мови\\_молодших\\_школярів](http://www.psych.kiev.ua/Тітова_О.В._Застосування_лексичних_ігор_у_навчанні_англійської_мови_молодших_школярів)
7. Andrew Weiler. How to Remember Vocabulary. URL: <https://www.strategiesinlanguagelearning.com/how-to-remember-vocabulary/>
8. Bridge TEFL. How to Teach ESL Vocabulary. URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-esl-vocabulary/>
9. Carla from Comprehension Connection. Five Effective Techniques for Teaching Vocabulary. URL: <http://www.classroomtestedresources.com/2016/03/five-effective-techniques-for-teaching.html>
10. How to Teach Vocabulary Like a Pro: 65 top cheat sheets every vocabulary teacher should have. Elegant E-Learning, Inc. 2012. 75 p.
11. Mohammad Waheed. Teaching Language Methods and Approaches. URL: [http://www.academia.edu/36425796/Teaching\\_English\\_Language\\_Methods\\_and\\_approaches](http://www.academia.edu/36425796/Teaching_English_Language_Methods_and_approaches)



12. Kamalja Mahesh Deelip. Modern Approaches and Methods in Teaching English Language. 2014. URL: [http://www.researchgate.net/publication/305709368\\_Modern\\_Approaches\\_and\\_Methods\\_in\\_Teaching\\_English\\_Language](http://www.researchgate.net/publication/305709368_Modern_Approaches_and_Methods_in_Teaching_English_Language)
13. Rebecca Oxford, David Crookall. Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. URL: [http://www.researchgate.net/publication/265540311\\_Vocabulary\\_Learning\\_A\\_Critical\\_Analysis\\_of\\_Techniques](http://www.researchgate.net/publication/265540311_Vocabulary_Learning_A_Critical_Analysis_of_Techniques)

*К. В. Гостра,*

*асистент*

*Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

**Гостра К. В. Визначення рівнів сформованості вторинної мовної особистості як лінгвометодична проблема.**

У статті уточнено поняття «вторинна мовна особистість», визначено та схарактеризовано рівні сформованості вторинної мовної особистості: початковий, середній, достатній, високий.

**Ключові слова:** мовна особистість, вторинна мовна особистість, рівні мовної особистості, рівні вторинної мовної особистості.

**Гострая К. В. Определение уровней сформированности вторичной языковой личности как лингвометодични проблема.**

В статье уточнено понятие «вторичная языковая личность», определены и охарактеризованы уровни сформированности вторичной языковой личности: начальный, средний, достаточный, высокий.

**Ключевые слова:** языковая личность, вторичная языковая личность, уровни языковой личности, уровне вторичной языковой личности.

**Hostra K. V. Determination of levels of secondary language personality formation as a linguomethodical problem.**

The article clarifies the concept of “secondary language personality”, defines and characterizes the levels of formation of the secondary language personality: primary, secondary, sufficient, high.

**Key words:** language personality, secondary language personality, levels of language personality, levels of secondary language personality.

**Постановка проблеми.** Мета іншомовної освіти — формування таких знань, умінь та навичок, які дозволили б стати інофону повноправним учасником міжкультурного діалогу, розуміти носія мови повністю та без прогалин. Методисти та науковці говорять, що саме формування вторинної мовної особистості під час вивчення іноземної мови дозволить іноземцю правильно розуміти текст, який продукує носій мови. Питання формування вторинної мовної особистості

хвилює вже не одне покоління науковців. Першоджерелом поняття «вторинна мовна особистість» (І. І. Халєєва) є визначення «мовна особистість», що ввів Ю. М. Караулов у широкий науковий обіг у 1980-их роках. Різні аспекти вторинної мовної особистості (її структура, сутність, методи формування тощо) було досліджено у низці наукових розвідок (С. Г. Воркачов, В. І. Карасік, Л. П. Клобукова, В. П. Нерозняк, Ю. Є. Прохоров).

**Аналіз останніх досліджень.** Лінгвометодисти (І. В. Борисова, Т. В. Доброштан, А. О. Лазарєва, Л. О. Торопова, О. А. Фадеєва, І. А. Феоктістова) продовжують вивчати питання, пов'язані з особливостями формування та розвитку вторинної мовної особистості в тих, хто вивчає іноземну мову. Ю. М. Жигалкіна займається цією проблемою в контексті міжкультурної комунікації; в аспекті компетентнісного підходу до мовної підготовки — О. Д. Белецька та Н. В. Мамєдова. Не залишається поза уваги дослідників пошуки ефективних прийомів і засобів формування вторинної мовної особистості, наприклад, за допомогою прецедентних феноменів культури (І. Г. Гороява, Н. М. Гороява, К. В. Гостра, В. М. Єрьомкіна, О. Б. Канєвська, К. В. Потьомкіна, І. Я. Соковніна). Гострим питанням залишається визначення рівнів сформованості вторинної мовної особистості (Н. А. Камайданова, В. В. Катерміна, О. В. Косован, О. М. Логутенкова та ін.). Так, у межах дослідження функціонування вторинної мовної особистості в контексті культури її рівні було виділено у розвідці В. В. Катерміної та О. М. Логутенкової. Але існуючі дослідження потребують уточнення, конкретизування, адаптування до викладання в середніх загальноосвітніх закладах, так як вони не пов'язані безпосередньо з програмою «Російська мова», що і обумовило **актуальність** статті.

**Мета статті** — визначити та схарактеризувати рівні сформованості вторинної мовної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Мовна особистість, за Ю. М. Карауловим, — це особистість, що виражена в мові (текстах) і через мову; особистість, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних одиниць [4, с. 38]. Виходячи з цього, науковці визначають поняття «вторинна мовна особистість». В. В. Катерміна та О. Н. Логутенкова наголошують на тому, що вторинна мовна особистість складається із оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, — «мовною картиною світу» носіїв іноземної мови, тобто самою мовою як засобом спілкування концептуальної картини світу, що дозволить людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність, нову культуру [5, с. 44–45]. І. В. Борисова підкреслює, що саме поняття вторинної мовної особис-

тості побудоване на тому, що в основі іншомовної комунікації, характерної для певної лінгвокультурної спільноти, знаходиться інша картина світу, знайомство та розуміння якої під час навчання іноземних мов забезпечує виникнення іншомовної особистості, тому успішність оволодіння іншою мовою та культурою залежить від сформованості вторинної мовної особистості [1, с. 31–32]. На нашу думку, вторинна мовна особистість — це комунікативно-активний суб'єкт, що легко включається в міжкультурну комунікацію та здатен правильно продукувати мовну поведінку в тій чи іншій ситуації міжкультурного спілкування [3, с. 299].

Зазначимо, що в структурі мовної особистості Ю. М. Караулов виділяє три рівні: 1) вербально-семантичний (нульовий), на якому знаходиться носій мови, що володіє рідною мовою; 2) когнітивний (перший) рівень, пов'язаний із формуванням мовної картини світу; 3) мотиваційний (прагматичний) рівень, орієнтований на «цілі, мотиви, установки» [4, с. 39].

Запропонована Ю. М. Карауловим модель мовної особистості стала фундаментом у розробці І. І. Халєєвою трьохрівневої моделі вторинної мовної особистості: 1) вербально-семантичний рівень, який містить дві сфери (Тезаурус I формує мовну картину світу; Тезаурус II формує концептуальну або глобальну картину світу); 2) тезаурусний рівень; 3) прагматичний рівень, орієнтований на формування особистості, що здатна включатися в міжкультурне спілкування [7].

Базуючись на компонентах вторинної мовної особистості, Ю. М. Жигалкіна виділяє такі рівні вторинної мовної особистості:

- теоретико-понятійна компетенція (лексична, фонетична, граматична обізнаність, теоретичні знання про мову);
- мовна компетенція (практичне володіння іншою мовою на рівні міжкультурного спілкування);
- стратегічна компетенція (адекватна мовна поведінка особистості);
- культурологічна компетенція (оволодіння кодом іншої мови, здатність мовної особистості глибоко проникати у прихований культурний контекст) [2, с. 38].

Відповідно до цього, Ю. М. Жигалкіна виокремила наступні рівні мовної особистості: 1) вербально-семантичний рівень, який передбачає володіння іншою мовою, націлений на розв'язання міжкультурних комунікативних завдань (мовна та стратегічна компетенції); 2) когнітивний рівень, що включає поняття, ідеї, концепти, на базі яких у

вторинної мовної особистості формується систематизована іншомовна картина світу (стратегічна та культурологічна компетенції); 3) прагматичний рівень, який охоплює цілі, інтереси, мотиви і реалізується через мовленнєву діяльність або комунікативно-діяльнісні потреби вторинної мовної особистості (усі зазначені компетенції) [2, с. 38].

Необхідно зауважити, що в програмі «Російська мова» виділено предметні компетентності, які корелюють із змістовими лініями:

- мовленнєва компетенція — мовленнєва лінія (уміння здійснювати різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовна компетенція — мовна лінія (засвоєння мовних засобів і норм їх вживання у мовленні);
- соціокультурна компетенція — соціокультурна лінія (засвоєння відображених у мові понять, ціннісно значущих для кожного народу);
- діяльнісна компетенція — діяльнісна лінія (загальноосвітні уміння та стратегії, когнітивні та поведінкові дії) [6].

Отже, спираючись на розвідки Ю. М. Караулова, І. І. Халєєвої та Ю. М. Жигалкіної щодо структури моделей мовної особистості та вторинної мовної особистості, а також урахувавши основні положення програми «Російська мова» (цілі, змістові лінії, перелік компетенцій), визначимо рівні сформованості вторинної мовної особистості:

1) початковий — вербально-семантичний рівень: формування мовної компетенції (лексико-граматичні знання, теоретичні знання про мову, що вивчається);

2) середній — когнітивний рівень: формування мовної картини світу, що включає мовну, мовленнєву та частково соціокультурну (сформовану на початковому рівні: знання найбільш ціннісно значущих понять) компетенції;

3) достатній — концептуальний рівень: формування концептуальної картини світу, вдосконалення мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції;

4) високий — прагматичний рівень: формування вмінь і навичок повноцінного міжкультурного спілкування, вдосконалення мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенції.

**Висновки та перспективи дослідження.** Визначення рівнів сформованості вторинної мовної особистості відіграють важливу роль в навчанні іноземній мові: виконують контролюючу функцію та

допомагають вчителів редагувати процес навчання, а саме: надають інформацію про готовність або неготовність учня до міжкультурної комунікації, дозволяють чітко зрозуміти, яку компетенцію потрібно сформулювати, а яка вже сформована, що дає можливість відбирати відповідні завдання.

Перспективним напрямом подальшого дослідження, на нашу думку, є розробка необхідного для формування вторинної мовної особистості дидактичного матеріалу, пошук ефективних технологій та прийомів.

### Список використаної літератури

1. Борисова И. В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых профилей // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 30–36.
2. Жигалкіна Ю. М. Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації // Наукові праці. Філологія. Мовознавство. 2017. Вип. 282, С. 36–39.
3. Каневская О. Б., Гострая Е. В. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного // Интеграция образования. 2020. № 2. С. 296–315. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
5. Катермина В. В., Логутенкова О. Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1 (29). С. 42–50. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-42-50
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з 1 класу). Російська мова. 5–9 класи (2017) [Електронний ресурс]. URL: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. ... доктора педагогических наук: 13.00.02, 10.02.19. Москва, 1990. 36 с.

*О. І. Дрогайцев,  
кандидат педагогічних  
наук, доцент  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Дрогайцев О.І.** Формування комунікативної компетенції на початковому етапі вивчення іноземної мови у середній школі.

У статті розглядається особлива роль початкового етапу у навчанні іноземній мові у середній школі, підкреслюється пряма залежність успішності в іноземній мові від рівня комунікативного розвитку дитини взагалі.

**Ключові слова:** іноземна мова, навчання іноземної мови.

**Дрогайцев А. И.** Формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе изучения иностранного языка в средней школе.

В статье рассматривается особая роль начального этапа при изучении иностранного языка в средней школе, подчеркивается прямая зависимость успеваемости по иностранному языку от уровня коммуникативного развития ребенка в родном языке, обращается внимание на приемы овладения иностранным языком на начальном этапе изучения.

**Ключевые слова:** иностранный язык, изучение иностранного языка.

**Drogaicev O.I.** Formation of Communal Competence on the Initial Stage of the Studing Foreign Language at Secondary Schools.

The article examines the special role of the initial stage in the study of a foreign language in secondary school, emphasizes the direct dependence of the academic performance in a foreign language on the level of the child's communicative development in the native language, draws attention to the techniques of mastering a foreign language at the initial stage of study.

**Key words:** foreign language, foreign languages education.

**Мета статті** — визначити роль головних чинників на початковому етапі вивчення іноземної мови у середній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені (відтепер

це 1–4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі.

На початковому етапі вивчення іноземної мови важливу роль відіграють такі чинники:

- вікові психофізичні й психічні характеристики учнів;
- досвід дітей у рідній мові;
- відчуття ними новизни предмета;
- наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої співпаданням навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів;
- потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи.

Молодші школярі мають достатньо великі можливості довготривалої пам'яті. За умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, рисівки, віршики, пісеньки.

До останнього часу раннє шкільне навчання іноземної мови базувалося значною мірою на імітації мовленнєвих зразків. Між тим дослідниками раннього навчання іноземної мови переконливо доведено, що імітація не є основним прийомом оволодіння іноземною мовою в дитинстві. Більш вирішальну роль відіграють процеси мовних узагальнень і так звані металінгвістичні здібності, тобто здатність гнучко і на абстрактному рівні засвоювати мову, помічати її відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею. Результати експериментів свідчать про підвищення рівня розвитку вербального інтелекту сучасних дошкільнят. І цей факт, на думку психологів, є одним з важливих аргументів на користь запровадження іноземної мови у початковій школі.

Головними чинниками цього феномену молодшого шкільного віку вважають підвищення освітнього й матеріального рівня сучасного суспільства, розширення можливостей засобів масової інформації, появу ефективних інформаційних технологій, а також прискорення фізичного розвитку (тобто акселерацію) сучасних дітей, функціональні можливості яких відповідають тим, які 40–50 років тому були властиві особам старшим на 1–2 роки (в термінології Л. С. Виготського).

Важливу психологічну передумову соціалізації молодших школярів становлять їхні особистісні характеристики: безпосередність, довірлива



підлеглість авторитету вчителя, яскрава емоційність, реактивність, вразливість до новизни, естетичне ставлення до довкілля, широта інтересів, сугестивність, розвинута уява. Брак життєвого досвіду, знань у дітей цього віку часто-густо компенсується бурхливим фантазуванням. Фантазія ж, як це доведено психологами і дидактиками, прискорює творчий процес у десятки разів.

Аналіз праць дослідників дитячої психології (Л. С. Виготського, І. О. Зимньої, О. Н. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна) вказує на наявність прямої залежності успішності раннього вивчення іноземної мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові. І. О. Зимня розглядає комунікативний розвиток у рідній мові [1, с. 173], як складне багатоаспектне явище, що включає:

- обсяг словника дитини в рідній мові;
- рівень засвоєння мовних правил;
- рівень володіння усними формами спілкування, показниками чого слугують уміння дитини свідомо будувати зв'язне висловлювання, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати своє ставлення до почутого;
- рівень володіння технікою читання, показником чого є темп читання;
- рівень сформованості навичок письма;
- рівень розвитку психічних функцій дитини: сталості уваги, сприйняття, запам'ятовування, чутливості фонематичного та інтонаційного слуху, обсягу слухової короткочасної і довготривалої пам'яті, функціонування механізмів мислення, в тому числі й рефлексії (здатності міркувань, аналізу власних думок, почуттів).

Комунікативний розвиток у рідній мові необхідно розглядати в сформованості вмінь спілкуватися з ровесниками, дорослими, а також в позиції загальної ситуації розвитку дитини. Навчання ж іноземної мови в молодшому шкільному віці має свої психологічні особливості. Тривалість сенситивного, тобто найбільш сприятливого для початку вивчення іноземної мови, періоду психологи трактують по-різному, але найбільш часто вони сходяться в періоді з 4 до 8 років.

Фізіологи вважають, що існує біологічний годинник мозку, також як існують в часі етапи розвитку залоз внутрішньої секреції дитини. Період до 9 років найкращий час для володіння мовою, після 9 років мозкові механізми мови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватись до нових умов.

Після 10 років доводиться долати безліч додаткових перешкод. Мозок дитини має спеціалізовану здатність засвоєння мови, але з віком вона зменшується. Швидкість і міцність запам'ятовування іншомовного матеріалу в цьому віці пояснюється як переважанням механізмів довготривалої пам'яті, так і наявністю імпрінг (вдруковування матеріалу в свідомість за умови наявності необхідного стимулу та мотивації).

Психологи визначають час для імпрінга — до 8 років. Хоча у цього віку є деякі обмеження, на які люблять посилалися противники раннього навчання: наприклад, обсяг пам'яті у дитини справді менший, ніж у дорослого, але її мовні потреби теж менші.

Є всі підстави вважати, що саме заняття мовою сприяють поступовому збільшенню обсягу пам'яті. У даний час можна вважати доведеним, що за уявною легкістю оволодіння мовним матеріалом дітьми, навіть у природному середовищі, стоять складні процеси, побудовані не на імітації, а на узагальненні, хоча і внутрішньо не усвідомленому.

Учням молодших класів подобається іноземна мова. Вони бажають познайомитись з життям країни, мову якої вони вивчають, з її народом та його духовними цінностями, що пов'язані зі світом дитини. Передусім спрацьовує фактор новизни предмета і соціокультурної інформації, закладеної в ньому.

Насичення предметного змісту уроку іноземної мови соціокультурною інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію умінь, активізуючи тим самим розумові здібності учнів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. Активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті.

Важливим при цьому є емоційний фактор, бо повноцінне формування соціокультурної компетенції школярів пов'язане за звичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів, ігор, тощо.

У молодших класах досить широко використовують малі форми дитячого іншомовного фольклору: рисівки, лічилки, пісеньки, скоромовки тощо. Вони є важливим компонентом дитячої субкультури країн, мова яких вивчається, їх виразність і музичність завжди захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до іншого народу, яке досягається без особливих зусиль.

У цьому випадку відіграє свою роль ще одна вікова особливість молодших школярів, помічена психологами й методистами: відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів та їх країн.

На відміну від дорослих і підлітків, діти внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації. Психологічно вони готові виступати посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів. З огляду на цей фактор впливає двоєдине завдання навчання іноземної мови у початкових класах: формувати культурну толерантність учнів і створювати адекватні умови для набуття ними певного рівня міжкультурної іншомовної компетенції.

Формуючись як особистість в оточенні сучасного багатомовного і міжкультурного простору, молодший школяр з достатнім розумінням сприймає інформацію про норми поведінки і культуру мовлення. Тому навчання етикету носіїв виучуваної мови, на що вчителів орієнтує і нова програма, має для учнів молодшого шкільного віку не тільки пізнавально-комунікативне, але й велике виховне значення.

При організації навчання іноземних мов в початковій школі важливо створювати в учнів ситуацію успіху і підтримувати мотивацію до вивчення іноземних мов. З огляду на вікову особливість учнів молодших класів рекомендується використовувати в роботі з дітьми даного віку систему змістовних оцінок, розроблену Ш. А. Амонашвілі [2]. Вона включає в себе чотири комплекти:

- доброзичливе ставлення до учня як особистості;
- позитивне ставлення до зусиль учня, спрямованих на вирішення завдання (навіть якщо ці зусилля не дали позитивного результату);
- конкретний аналіз труднощів, які постали перед учнем, і допущених ним помилок;
- конкретні вказівки на те, як можна поліпшити досягнутий результат.

Оцінка повинна включати в себе всі ці компоненти, навіть якщо результат роботи учня негативний. Вона може бути додатковим стимулом і засобом самоконтролю учнів. Таким чином, облік психологічних особливостей дітей 7–11 років і їх подальший розвиток є важливим фактором успішності початкового процесу навчання іноземних мов у школі. Не менш важливим є також розуміння сучасної сутності методичних підходів до організації та змісту навчального процесу з ІМ у початковій школі.

Перед сучасною школою стоять завдання, пов'язані зі створенням умов для інтелектуального та духовного розвитку дітей, для підготовки інтелігентної людини, здатної повноцінно дослідити досвід попередніх

покоління, виховати в кожного школяра потреби у самонавчанні, самовихованні й саморозвитку; сформувати в учнів широкий і гуманний погляд на світ.

Система урочної та позаурочної роботи в школі з усіх навчальних дисциплін повинна бути спрямована на вирішення зазначених завдань. Істотна роль у цьому відводиться іноземній мові, що як навчальний предмет має більші можливості культурного і особистісного ставлення школярів.

**Висновки.** Навчання іноземної мови у загальноосвітній школі переслідує практичну, виховну, загальноосвітню та розвивальну цілі:

- освітня мета полягає у використанні інформації з метою накопичення знань про навколишній світ і розширення кругозору учнів;
- виховна мета здійснюється під час навчального процесу і полягає в розвитку розумових здібностей учнів, у формуванні їх особистості і морально-етичних якостей;
- розвивальна мета передбачає розвиток мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій школярів, готовності до комунікації і, загалом, у гуманітарному і гуманістичному розвитку особистості учня. Таким чином, основною метою навчання іноземної мови у школі є розвиток здібностей школяра.

Реалізація цієї мети пов'язана з формуванням в учня наступних комунікативних умінь:

- а) розуміти і продовжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовних завдань і комунікативних намірів;
- б) здійснювати свою мовну поведінку, беручи до уваги правила спілкування і національно-культурні особливості країни мови, що вивчається;
- в) користуватися раціональними прийомами оволодіння іноземною мовою, самостійно вдосконалюватися в цьому.

Згідно з Програмою з іноземних мов [3], молодші школярі повинні оволодіти впродовж навчання у початковій школі іншомовною комунікативною компетенцією на рівні елементарного користувача (A1), що передбачає, за визначенням глобальної шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, формування умінь розуміти і вживати в типових ситуаціях повсякденні вирази і елементарні речення.

### **Список використаної літератури**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Просвещение, 2000. С. 173–175.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. Москва: Педагогика, 1984. 296 с.
3. Програма «Іноземні мови 2–12 класи». Київ: Перун, 2005.

*Г. С. Коваленко,  
кандидат педагогічних  
наук, старший викладач  
А. Д. Подвінська,  
студентка факультету  
іноземних мов  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-ПРОГРАМ

**Коваленко Г. С., Подвінська А. Д. Розвиток граматичних навичок на уроках з англійської мови у школярів основної школи за допомогою навчальних інтернет-програм.**

Статтю присвячено використанню навчальних інтернет-програм на уроках англійської мови для розвитку граматичних навичок в учнів основної школи. Розроблено план-конспект уроку з англійської мови у 7 класі на тему “City features”, підтему “Quantifiers” з використанням мобільних додатків “Johnny Grammar’s Word Challenge” та “Oxford English Grammar and EnglishListening”.

**Ключові слова:** граматичні навички, інтернет-програми, план-конспект, учні основної школи.

**Коваленко А. С., Подвинская А. Д. Развитие грамматических навыков на уроках английского языка учащихся основной школы с помощью учебных интернет-программ.**

Статья посвящена использованию учебных интернет-программ на уроках английского языка для развития грамматических навыков у учащихся основной школы. Разработан план-конспект урока по английскому языку в 7 классе на тему “City features”, подтему “Quantifiers” с использованием мобильных приложений “Johnny Grammar’s Word Challenge” и “Oxford English Grammar and EnglishListening”.

**Ключевые слова:** грамматические навыки, интернет программы, план-конспект, учащиеся основной школы.

**Kovalenko H., Podvinska A. The development of grammar skills of primary school students at English lessons through online educational programs.**

The article is devoted to the use of online programs at English lessons for the development of grammar skills of primary school students. A lesson for the students of the 7th form on the topic "City features", subtopic "Quantifiers", with the use of mobile applications "Johnny Grammar's Word Challenge" and "Oxford English Grammar and English Listening" was designed.

**Key words:** grammar skills, Internet programs, lesson plan, school students.

Навчання іноземних мов є невід'ємною частиною шкільного процесу сьогодення в Україні. Для того щоб оволодіти мовною компетенцією для вільного спілкування, учень повинен також засвоїти фонетичні, лексичні та граматичні навички. Хоча сьогодні існують всі умови для успішного вивчення іноземної мови, у школярів часто виникають труднощі при формуванні граматичних навичок. Тому вчителі все більше і більше приділяють увагу проблемі методики розвитку граматичних навичок учнів, адже без них неможливе формування мовленнєвої компетенції. Дану проблему розглядали такі дослідники, як О. Б. Бігич, О. І. Вовк, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, С. Ф. Шатілов та ін. Значний внесок у розробку даної проблеми зробила Н. К. Скляренко [2], яка систематизувала етапи роботи з новими граматичними структурами (ГС), охарактеризувала шляхи ознайомлення з ними та розробила певні алгоритми пояснення нового граматичного матеріалу.

**Актуальність дослідження** обумовлена інтересом до таких новітніх методів формування граматичної компетенції, як використання інтернет-програм на уроках іноземної мови, які можуть служити вирішенням проблеми підвищення ефективності розвитку граматичних навичок в школі.

**Мета дослідження** — дослідити використання інтернет-програм як засіб розвитку граматичних навичок в основній школі і розробити план-конспект уроку з англійської мови у 7 класі з використанням мобільних додатків.

При формуванні граматичних навичок в основній школі враховуються психолого-педагогічні особливості розвитку дитини. У цей період в учнів розвивається мислення, набуваючи абстрактно-логічного характеру; формуються навички опосередкованого запам'ятовування; формується індивідуальний стиль мовлення; розвиваються творчі здібності. Це дає змогу вчителю підготувати методичну базу, яка розкриє розумовий потенціал учня: проблемне навчання та дискусії; тематичні та творчі вправи, які вимагають активності на уроці.

При методичному аспекті навчання граматики беруться до уваги такі характеристики граматичних навичок як автоматизованість, гнучкість та стійкість і поетапність їх формування. ГС можуть бути

морфологічні та синтаксичні (рецептивні та репродуктивні). В умовах основної школи учні оволодівають граматичним мінімумом, вивчаючи часові форми дієслова, модальність та формоутворення.

При формуванні граматичної компетенції найчастіше використовують функціонально-значеннєвий підхід, при якому оволодіння ГС відбувається в 3 етапи, заліплюючи навички рецептивними, репродуктивними та іноді некомунікативними вправами.

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, розширяється запас засобів вивчення іноземних мов. Комп'ютерна інтернет-програма є однією з найефективніших засобів, адже вони активізують діяльність учнів у процесі навчання та дозволяють вчителям підготувати великий обсяг матеріалу у коротші терміни.

Інтернет-програми застосовуються у багатьох сферах навчання. За допомогою онлайн-ресурсів учень ознайомлюється з новим матеріалом та формує граматичні навички за допомогою тренувальних вправ. Вчитель, у свою чергу, може знаходити нові онлайн-джерела інформації або використовувати програми за для поточного контролю оволодіння граматики учнями, адже інтернет-програми дозволяють одержувати відомості про учнів та формувати правильні відповіді завдань заздалегідь.

Сьогодні в Інтернеті існує безліч програм і мобільних додатків для вивчення англійської мови. Корисними для розвитку граматичних навичок є додатки, які включають в себе навчальну інформацію з граматики, оснащену флеш-картками, відео- та аудіоматеріалом; тренувальні вправи за різними методиками; контроль знань у тестовій формі та миттєву перевірку помилок. Найбільший недолік таких засобів навчання є обмеженість безкоштовного контенту та онлайн-реклама. Найпопулярнішими програмами та додатками є "LinguaLeo", "Duolingo", "English Dom", "Easy Ten", "Memrise", "Rosetta Stone", "Learn English Grammar", "English Grammar in Use Activities By Cambridge University Press", "Johnny Grammar's Word Challenge", "Oxford English Grammar and English Listening" та багато інших. Ми проаналізували низку програм і розробили план-конспект уроку з використанням інтернет-програм, за допомогою яких можемо розвивати граматичні навички учнів основної школи на уроках з англійської мови.

**Клас:** 7

**Тема:** "On the streets"

**Підтема:** "Quantifiers"



**Тематика ситуативного спілкування:** “Comparing the information”.

**Мовний інвентар:** граматика: Quantifiers, Present Simple, Present Perfect, Future Simple, Present Continuous; лексика з теми “City features”.

**Намір учителя:**

- Вдосконалювати вміння учнів використовувати англійську мову, як засіб спілкування в рамках теми “Quantifiers”;
- розширювати лексичний запас з теми “On the streets”;
- розвивати мовну здогадку; здатність до порівняння і зіставлення поданої інформації та явищ;
- вдосконалювати користування навчальними інтернет-програмами для закріплення граматичного матеріалу
- стимулювати бажання спілкуватися англійською мовою;
- розвивати аналітичне і критичне мислення;
- виховувати почуття поваги до інших людей і до себе.

**Очікуваний результат:**

- учень правильно вживає граматичні одиниці з даної теми;
- порівнює і зіставляє подану інформацію та явища;
- вдосконалює користування навчальними інтернет-програмами;
- спілкується у межах обраної тематики;
- чітко та обґрунтовано висловлює свою думку.

**Методи:** інтерактивні (групова робота, парна робота), ведення дискусії, діалогічні (ведення бесіди).

**Тип уроку:** комбінований.

**Обладнання:** дошка, ноутбук, мобільний додаток “Oxford English Grammar and English Listening”, мобільний додаток “Johnny Grammar’s Word Challenge”.

**Схематичний план уроку**

I. Початок уроку.

1. Привітання та організація класу. (1 хв.)
2. Введення в іншомовну атмосферу. (4 хв.)
3. Повідомлення теми та мети уроку. (1 хв.)

II. Основна частина уроку

1. Введення нового граматичного матеріалу. (12 хв.)

2. Виконання вправ на закріплення нових граматичних одиниць. (12 хв.)
3. Розвиток вмінь говоріння за темою уроку. (7 хв.)
4. Контроль успішності засвоєння матеріалу за допомогою онлайн-вікторини. (3 хв.)

### III. Завершення уроку

1. Підсумки уроку. (2 хв.)
2. Оцінювання діяльності учнів. (1 хв.)
3. Пояснення домашнього завдання. (2 хв.)

### Хід уроку

#### I. Початок уроку.

1. Привітання та організація класу.

T. Hello, boys and girls. I hope everybody is fine today. Don't get nervous, be energetic and optimistic.

2. Уведення в іншомовну атмосферу.

T. At the previous lesson you read that strawberries and cream are traditionally served at Wimbledon. Think about the questions and try to guess:

1. How many strawberries are served at Wimbledon each year? (*about 28000 kilos*)

2. How much cream is served with them? (*about 7000 litres*)

3. How many strawberries are there in each bowl? (*about 10*)

4. How much money does a bowl of strawberries cost? (*2.50 pounds*)

T. In these sentences you can see the words many and much. What is the difference between them?

P1: We use many with countable nouns and much with uncountable.

3. Повідомлення теми та мети уроку.

T. So, as you can see, today our topic is called "Quantifiers". We will refresh our memory about some of quantifiers, find out new facts about them and will practice to use them correctly in our speech.

#### II. Основна частина уроку.

1. Введення нового граматичного матеріалу.

T. As a part of your home task I have asked you to download the app "Oxford English Grammar and English Listening" and log in. Today we are going to work in this app, so, please, open it [5].

T. Choose the option "Quantifiers" and then "Quantifiers that answer "How much?" and "How many?". Marina, please, read the rules.

T. So, children, who can give me a definition of quantifiers?

Quantifiers that answer HOW... 🍪

### THE QUANTIFIERS

Quantifiers are adjectives and adjectival phrases that give approximate answers to the questions "How much?" and "How many?"

**Examples**

I've got a **little** money.  
I've got a **lot of** friends.

- ✓ Numbers: Ordinal and Cardinal, percentages
- ✓ Quantifiers with countable and uncountable nouns
- ✓ A few and few, a little and little
- ✓ Some and any
- ✓ Compound nouns made with SOME, ANY and NO
- ✓ Graded Quantifiers
- ✓ Enough + Noun

P1. Quantifiers are adjectives and adjectival phrases that give approximate answers to the question "How much?" and "How many?"

T. Now, go back and choose the option "Quantifiers "much", "many", "few", "little"". Alina, please read the rules.

Quantifiers MANY, MUCH, FE... 🍪

### The Quantifiers

**Graded Quantifiers**

They function like comparatives and hold a relative position on a scale of **increase** or **decrease**.

INCREASE From 0% to 100%		
With plural <b>countable</b> nouns, we use:		
<b>many</b>	<b>more</b>	<b>most</b>
With <b>uncountable</b> nouns, we use:		
<b>much</b>	<b>more</b>	<b>most</b>
DECREASE From 100% to 0%		
With plural countable nouns:		
<b>few</b>	<b>fewer</b>	<b>fewest</b>
With uncountable nouns:		
<b>little</b>	<b>less</b>	<b>least</b>

**Examples**

Quantifiers MANY, MUCH, FE... 🍪

**Examples**

- ☞ There are **many** people in England, **more** in India, but the **most** people live in China.
- ☞ **Much** time and money is spent on education, **more** on health services but **the most** is spent on national defence.
- ☞ **Few** rivers in Europe are not polluted.
- ☞ **Fewer** people die young now than in the seventeenth century.
- ☞ The country with **the fewest** people per square kilometre must be Australia.
- ☞ Scientists have **little** hope of finding a complete cure for cancer before the year 2,000.
- ☞ She had **less** time to study than Paul but had better results.
- ☞ Give that dog the **least** opportunity and it will bite you.

T. What is the function of these quantifiers?

P2. The functions of these quantifiers is to hold a relative position on a scale of increase or decrease.

T. Which quantifiers do we use with plural countable nouns and uncountable nouns?

P3. We use many and few with plural countable nouns and much and little with uncountable nouns.

T. What rules do you remember about “a few” and a “little” from the previous year? A child, who answers, will get 11 points!

P4. We use “a few” for countable nouns and “a little” for uncountable nouns.

T. Great! Now, go back and choose the option “The quantifier “enough””. Dima, please, read the rules.

The screenshots show the following content:

- Top Left:** "The quantifier ENOUGH". Section: "THE QUANTIFIERS ENOUGH". Sub-section: "Enough + Noun". Text: "Enough is usually placed **before nouns**, to indicate the quantity **required** or **necessary**." Examples: "There is **enough** bread for lunch.", "She has **enough** money.", "We didn't have **enough** time to visit London Bridge.", "Are there **enough** eggs to make an omelette?", "Richard has **enough** talent to become a singing star."
- Top Right:** "The quantifier ENOUGH". Text: "Enough is also used with **adverbs** (come after adverbs)." Examples: "I couldn't write **quickly enough** and I ran out of time.", "I haven't been to lessons often **enough** to have really learnt much."
- Bottom Left:** "The quantifier ENOUGH". Section: "Enough of". Text: "We **don't** use **enough of** unless there is a determiner (an article, this/that, my/your/his etc). We **use** enough of **when** there is a **determiner**." Example: "There ~~isn't enough of~~ bread", "I've had **enough of** your nonsense! 'Your' is a determiner here.", "I haven't seen **enough of** the film to really form an opinion."
- Bottom Right:** "The quantifier ENOUGH". Text: "Enough can also be used without a noun." Examples: "That's **enough!** Be quiet!", "Enough is **enough**." Section: "With adjective **and** noun". Text: "When 'enough' is used with an adjective and a noun, two positions are possible but the meaning changes. Look at these two sentences." Examples: "We haven't got **big enough** nails. None of the nails are as big as we need.", "We haven't got **enough big** nails. We have some big nails but we need more." Text: "When **enough** comes between the adjective and the noun (big enough nails) it qualifies the adjective – it tells us that the nails aren't big enough. When **enough** comes before the adjective it qualifies the noun phrase – it tells us that there aren't enough nails."

T. In which positions in the sentence do we use the quantifiers “enough” and “enough of”?

P4. We use the quantifier “enough” after adverbs, after adjectives, between the adjective and the noun if it qualifies the adjective or before the adjective and a noun if it qualifies the noun phrase. We use “enough of” before determiners.

T. The last option for today is “The relative adverbs “some” and “any””. Lisa, please, read the rules.

**The relative adverbs SOME a...**

**Some and Any**

**Some** and **any** are used with countable and uncountable nouns, to describe an indefinite or incomplete quantity.

**Some** is used in **positive** statements:

*Examples*

- ☞ I had **some** rice for lunch
- ☞ He's got **some** books from the library.

It is also used in questions where we are sure about the answer.

*Examples*

- ☞ Did he give you **some** tea? (= I'm sure he did.)
- ☞ Is there **some** fruit juice in the fridge? (= I think there is)

**The relative adverbs SOME a...**

**Some** is used in situations where the question is not a request for information, but a method of making a request, encouraging or giving an invitation:

*Examples*

- ☞ Could I have **some** books, please?
- ☞ Why don't you take **some** books home with you?
- ☞ Would you like **some** books?

**Any** is used in questions and with **not** in **negative** statements:

*Examples*

- ☞ Have you got **any** tea?
- ☞ He **didn't** give me **any** tea.
- ☞ I **don't** think we've got **any** coffee left.

**The relative adverbs SOME a...**

**SOME in positive sentences.**

*Examples*

- ☞ I will have **some** news next week.
- ☞ She has **some** valuable books in her house.
- ☞ Philip wants **some** help with his exams.
- ☞ There is **some** butter in the fridge.
- ☞ We need **some** cheese if we want to make a fondue.

**SOME in questions:**

*Examples*

- ☞ Would you like **some** help?
- ☞ Will you have **some** more roast beef?

**The relative adverbs SOME a...**

**ANY in negative sentences**

*Examples*

- ☞ She **doesn't** want **any** kitchen appliances for Christmas.
- ☞ They **don't** want **any** help moving to their new house.
- ☞ No, thank you. I **don't** want **any** more cake.
- ☞ There **isn't** **any** reason to complain.

**ANY in interrogative sentences**

*Examples*

- ☞ Do you have **any** friends in London?
- ☞ Have they got **any** children?
- ☞ Do you want **any** groceries from the shop?
- ☞ Are there **any** problems with your work?

T. So, how do we use the relative adverbs “some” and “any”?

P5. We use some in positive statements and any in questions and with “not” in negative sentences.

T. Well done!

T. For summarizing, please, choose the option “Quantifiers with countable and uncountable nouns”. As you can see, we use a little, a bit (of), a great deal of and a large number of only with uncountable nouns. We use a few, a number (of), several, a large number of and a great deal of only with countable nouns. And we use no/no one, not any, some, any, a lot of, plenty of and lots of both with countable and uncountable nouns. Is everything clear?

Quantifiers with countable an... 🍪		
uncountable nouns.		
Only with uncountable nouns	With uncountable and countable nouns	Only with countable nouns
How much?	How much or How many?	How many?
a little	no/none	a few
a bit (of)	not any	a number (of)
-	some (any)	several
a great deal of	a lot of	a large number of
a large amount of	plenty of	a great number of
-	lots of	-
+ noun		

2. Виконання вправ на закріплення нових граматичних явищ.

T. Now I offer you to check your understanding of the rules with the tests in the app. Choose the option “Test Grammar in This Topic” and then “Quantifiers – Test 1”. We will do the tasks one by one and analyze the mistakes explaining the rules.

### Test 1.

- I left the job because I was making...  
A. *too little money*                      B. *too few money.*
- I left the job because I was making...  
A. *too few money*                      B. *too little money*
- People say that the new law isn't...  
A. *enough tough*                      B. *tough enough*
- There wasn't ... for everybody in the car.  
A. *enough room*                      B. *room enough*



8. There are ... students.  
 A. *a lot of*            B. *any*            C. *much*
9. There aren't ... eggs in the refrigerator.  
 A. *much*            B. *a lot of*
10. There is ... ice cream.  
 A. *many*            B. *a lot of*
11. We don't drink ... coffee.  
 A. *much*            B. *many*
12. We don't drink ... orange juice.  
 A. *much*            B. *many*
13. We like ... jelly on our toast.  
 A. *a few*            B. *a little*
14. ... apples do you have?  
 A. *How many*            B. *How much*
15. ... milk do we need?  
 A. *How much*            B. *How many*

3. Розвиток умінь говоріння за темою уроку.

T. Now I want you to work in pairs. Ask and answer questions about the giving ideas on the blackboard with "How many" and "How much" using quantifiers in your own answers. You have 5 minutes.

**1. Bike lanes. 2. Graffiti. 3. Litter. 4. Places of eat. 5. Sport venues.**

*Example:*

P1. *How many bike lanes are there in our city?*

P2. *There aren't enough bike lanes, just one in the city centre.*

4. Контроль успішності засвоєння матеріалу за допомогою онлайн-вікторини.

T. At the previous lesson I also asked you to download and log in the app "Johnny Grammar's Word Challenge", so, please, open the app [6].

T. Now, you are going to have a quiz. Divide into two teams. Choose the options "Play" — "Grammar" — "Few and little". You have a one a minute to do the unlimited amount of tasks. For each correct answer you get 5 points, for each wrong answer you lose 2 points. If you want to skip a question, be ready to lose all your points. The team, which will get more points in the quiz, will get 12 points for the lesson. You have 1 minute. Ready, steady, go!

T. The winner is. . . .

III. Завершення уроку.

1. Підсумки уроку. Рефлексія.

T. So, let's draw a conclusion.



T. What have we learned today?

P1. We have learned the using of quantifiers.

T. What quantifiers do we use with uncountable nouns?

P2. We use a little, a bit (of), a great deal of and a large number of only with uncountable nouns.

T. What quantifiers do we use with countable nouns?

P3. We use a few, a number (of), several, a large number of and a great deal of only with countable nouns.

T. What quantifiers do we use both with countable and uncountable nouns?

P4. We use no/no one, not any, some, any, a lot of, plenty of and lots of both with countable and uncountable nouns.

T. Great job!

2. Оцінювання діяльності учнів.

T. Today you have worked very productive. Your marks. . .

3. Пояснення домашнього завдання.

T. Your homework is to write down the rules of today's lesson from the app "Oxford English Grammar and English Listening" in your copybooks and do the Test 2 and Test 3 in this app. Also be prepared for the dictation with the words and word combinations in your students' book "Englishplus" on page 68.

T. The lesson is over. Goodbye!

**Висновки.** Навчальні інтернет-програми є одні з найефективніших засобів розвитку граматичних навичок в основній школі, адже сучасні учні цікавляться новітніми інтернет-технологіями. Вони охоплюють різні вправи на закріплення матеріалу та методики навчання. Для розвитку граматичних навичок цікавими є такі програми, які включають в себе логічно структуровану інформацію з граматики; рецептивні та репродуктивні вправи з формування ГС; контроль знань у тестовій формі та миттєву перевірку помилок; вікторини для підтримання азарту до учбової діяльності. Прикладом таких програм є LinguaLeo, Rosetta Stone, Learn English Grammar, English Grammar in Use Activities By Cambridge University Press, Johnny Grammar's Word Challenge, Oxford English Grammar and English Listening та багато інших. Додатки дозволяють поглибити знання учнів з різноманітних граматичних структур, перевірити засвоєння матеріалу та в ігровій або змагальній формі зацікавити учнів у формуванні граматичної компетенції.

### **Список використаної літератури**

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
2. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійській мові в школі. К.: Радян. Школа, 1982. 103 с.
3. Johnny Grammar's Word Challenge в Google Play. URL: <http://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubl.spellmaster&hl>
4. Oxford English Grammar and English Listening в Google Play. URL: <http://play.google.com/store/apps/details?id=com.oxford.english.grammar.test.ultimate.englishgrammar&hl>
5. URL: <http://play.google.com/store/apps/details?id=com.oxford.english.-grammar.test.ultimate.englishgrammar&hl=ru>
6. URL: <http://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubl.spellmaster-&hl=ru>

**П. П. Козоброд,**  
*студентка магистратури*  
*факультета иностранных языков*  
*Криворожский государственный*  
*педагогический университет*  
Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент Мещерякова Н. П.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Козоброд П. П. (наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Мещерякова Н. П.).**  
**Формування художньо-естетичного смаку в процес організації та розвитку читачької діяльності учнів.**

У статті аналізується проблема читання школярів, обґрунтовуються умови формування художньо-естетичного смаку учнів у процесі організації та розвитку читачької діяльності.

**Ключові слова:** читання, читачька діяльність, художньо-естетичний смак, організація та розвиток читачької діяльності учнів.

**Козоброд П. П. (науч. рук.: канд. пед. наук, доц. Мещерякова Н. П.).**  
**Формирование художественно-эстетического вкуса в процессе организации и развития читательской деятельности учащихся.**

В статье анализируется проблема чтения школьников, обосновываются условия формирования художественно-эстетического вкуса учащихся в процессе организации и развития читательской деятельности.

**Ключевые слова:** чтение, читательская деятельность, художественно-эстетический вкус, организация и развитие читательской деятельности учащихся.

**Kozobrod P.P. (academic mentor Doc. N.Meshcheriakova).**  
**Formation of artistic and aesthetic taste in the process of organizing and developing students' reading activities.**

The article analyzes the problem of reading students, justifies the conditions for the formation of artistic and aesthetic taste of students in the process of organizing and developing reading activities.

**Key words:** reading, reading activity, artistic and aesthetic taste, organization and development of students' reading activity.

**Постановка проблеми.** Интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков напрямую связано с получаемой ими информацией. Огромную роль в формировании личности играют средства массовой коммуникации и книги. На сегодняшний день можно заметить, что отношение к чтению художественной литературы сильно изменилось. В век информационных технологий средства массовой информации без труда могут заменить книгу.

Несомненно, компьютер тоже можно использовать в развитии интереса к чтению. Для того, чтобы поспособствовать формированию художественно-эстетического вкуса у учеников, компьютер может помочь педагогу проводить уроки и внеклассные занятия интересно и познавательно. Для визуализации прочитанного будет уместен просмотр видеофрагмента из фильма, снятого по изучаемому произведению. Такой подход к обучению вызовет интерес учеников, поможет им лучше понять произведение и провести параллель между экранизацией и текстом.

Тем не менее, не стоит полагаться на компьютер, как на основной источник знаний, так как отказ от традиционного чтения опасен тем, что человек постепенно перестаёт думать о прочитанном, а это приводит к снижению качества и уровня чтения. Ведь чтение книг не только развивает воображение человека, книга учит нас размышлять, переживать и сочувствовать.

Одной из самых актуальных проблем современного образования является развитие самостоятельной, незаурядной личности. Способом решения этой проблемы является умение учителя-словесника правильно организовать учебный процесс, который будет направлен на то, чтобы «привить» учащимся любовь к литературе, сформировать художественно-эстетический вкус, развить необходимые компетенции и научить детей мыслить самостоятельно.

Читательская компетентность является ключевой компетентностью в самообразовании. Она подразумевает формирование читательского кругозора, приобретение опыта в выборе книг и самостоятельной читательской деятельности.

К сожалению, в повседневной школьной практике вопросы, связанные с формированием художественно-эстетического вкуса учащихся в процессе организации и развития читательской деятельности, остаются решаемыми не достаточно эффективно.

Проблемой организации и развития читательской деятельности занимались известные педагоги, психологи, методисты: Н. Д. Молдавская, Н. А. Рыбникова, И. И. Тихомирова, Т. Г. Галактионова, Н. А. Рубакин, М. Р. Львов, О. И. Никифорова, Н. Н. Светловская, З. И. Романовская, М. И. Оморокова, М. П. Воюшина.

И. И. Тихомирова, специалист по развитию навыков чтения у детей, отмечает, что современный кризис детского чтения состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен к этой сфере занятий интерес: «По большому счету интерес, как сила, влекущая к чтению, это центральное звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь решения проблемы, именуемой “кризис общения”» [5, с. 124].

Основная задача педагога заключается в воспитании у учеников способности наслаждаться литературой, развивать эстетические потребности, интересы, доводить их до степени эстетического вкуса, а затем и до идеала.

Социолог культуры С. Н. Плотников, считал, что «Чтение — один из надёжных механизмов социализации человека, его приобщения к идеям, ценностям и нормам, в которых нуждается общество» [3, с. 82].

**Цель** статьи — рассмотреть способы формирования художественно-эстетического вкуса учащихся в процессе организации и развития их читательской деятельности.

**Изложение основного материала.** Эстетический вкус рассматривается, как способность человека видеть ценность и стремиться к саморазвитию. Действительно, человек, обладающий эстетическим вкусом, отличается определенной завершенностью, целостностью, является не просто человеческим индивидом, а личностью.

Формирование эстетической культуры — это не только расширение художественного кругозора, увеличение числа прочитанных книг, увиденных кинофильмов, услышанных музыкальных произведений. Это организация человеческих чувств и регулятор поведения человека. При формировании эстетической культуры следует обратить особое внимание на культуру чтения. Культуру чтения можно рассматривать как показатель гармонического целостного развития личности, его социальной зрелости.

Для того, чтобы стимулировать деятельность учащихся на активное восприятие материала в целях формирования в сознании школьников более ярких образов, общей картины произведения российский культуролог и искусствовед Д. С. Лихачёв предлагает использовать такие методы: «привлечения исторического материала эпохи, опоры

на дополнительные сведения об авторе произведения, процессе его создания» [2, с. 9].

С самого начала преподавания литературы необходимо развивать в детях умение воспринимать произведения с разных сторон, развивать талант читателя, слушателя, соучастия в творчестве. Во взаимодействии учащихся с любым видом искусства главную роль играет восприятие. Произведение искусства достигает своей воспитательной, образовательной цели только тогда, когда оно воспринято учеником, когда освоена его идейно-художественная сущность.

По мнению русского книговеда и библиографа Н. А. Рубакина, ребёнок при выборе книг должен руководствоваться собственными привычками, потребностями, вырабатывать в сознании «нечто своё собственное», а за помощью взрослых обращаться лишь по личному побуждению и желанию. Детская библиотека, как и библиотека для взрослых, тоже своего рода «отражение Вселенной», но в её фонд нужно включать книги, доступные детскому пониманию [4, с. 3].

В художественной деятельности достигают своего идеального выражения и закрепляются высшие достижения эстетической деятельности. Художественная деятельность обратно влияет на эстетическую, поднимая её за собой.

В ходе эстетической деятельности формируется эстетический идеал, заключающий в себе представление о совершенстве в действительности и в культуре, которое становится вектором действий человека.

Считается, что книга будит эмоции. Также можно выделить ряд признаков, которые указывают на необходимость чтения книг: читая книги, школьники испытывают разные эмоции, которые помогают им познать себя; чтение книг повышает интеллект и улучшает память; книга способна поддержать, дать дельный совет, стать настоящим другом для читателя; высокая техника чтения способствует его эмоциональной выразительности и повышает степень восприятия и глубину понимания; чтение книг побуждает к нравственным поступкам; художественная литература улучшает письмо и правильность речи.

Профессор кафедры педагогики Герценовского университета, Т. Г. Галактионова, рассматривает процесс чтения как важнейшее средство сохранения интеллектуального и культурного потенциала общества, как способ развития «нравственного потенциала подрастающего поколения» [1, с. 256].

Для формирования художественно-эстетического вкуса у учеников педагогу важны не только уроки литературы, но и факультативы, литературные кружки, художественно-литературные вечера и другие виды работы.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что учителю-словеснику следует не просто наблюдать за характером ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения.

Таким образом, педагогу всегда необходимо поддерживать у учеников интерес к чтению художественной литературы не только на уроках литературы, но и во внеурочное время.

### Список использованной литературы

1. Галактионова Т. Г. Чтение как фактор культурной преемственности. *Гуманитарные проблемы современной цивилизации*. СПб, 2006. 332 с.
2. Лихачёв Д. С. Русская культура. М., 2000. 438 с.
3. Плотников С. Н. Читательская культура в России. *Памяти С. Н. Плотникова: сб. науч. тр.* М., 1999. 156 с.
4. Рубакин Н. А. Как должно быть организовано внеклассное чтение учащихся. *Русская школа*. 1909. №9. С. 2–4.
5. Тихомирова И. И. Психология чтения школьников: учебно-методическое пособие для педагогов-библиотекарей. Москва : РШБА, 2016. 328 с.

**Ю. И. Кухта,**  
*студентка магистратуры*  
*факультета иностранных языков*  
*Криворожский государственный*  
*педагогический университет*  
Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент Каневская О. Б.

## РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Кухта Ю.И. (наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Каневська О.Б.).**  
**Розробка дидактичного матеріалу лінгвокраїнознавчої**  
**спрямованості для уроків російської мови як лінгвометодична**  
**проблема.**

У статті схарактеризовано специфіку лінгвокраїнознавчої роботи на уроках російської мови як іноземної та запропоновано систему вправ, що сприяють її ефективності. Установлено, що під час навчання російської мови як іноземної в учнів формуються різноманітні вміння та навички, а саме: мовленнєві вміння (вміння говорити, аудіювати, читати та розуміти тощо), навички вживання лексики, граматики, навички вимови, а також лінгвокраїнознавчі вміння, що сприяють успішній міжкультурній комунікації.

**Ключові слова:** лінгвокраїнознавство, лінгвокраїнознавча компетенція, лінгвокраїнознавчі вправи, урок російської мови як іноземної.

**Кухта Ю.И. (науч. рук.: канд. пед. наук, доц. Каневская О.Б.).**  
**Разработка дидактического материала лингвострановедческой**  
**направленности для уроков русского языка как лингвометодическая**  
**проблема.**

В статье охарактеризована специфика лингвострановедческой работы на уроках русского языка и предложена разработанная система упражнений, способствующая ее эффективности. Установлено, что в ходе обучения русскому языку как иностранному у учащихся формируются самые разнообразные умения и навыки, а именно: речевые умения (умение говорить, аудировать, читать и понимать и т.п.),



навыки употребления лексики, грамматики, произносительные навыки, а также лингвострановедческие умения, способствующие успешной межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, лингвострановедческие упражнения, урок русского языка как иностранного.

**Kukhta Yu. (academic mentor Doc. O. Kanevska). Development of didactic material of linguistic and ethnographic orientation for Russian language lessons as a linguomethodical problem.**

The article describes the specifics of linguistic work in Russian language lessons and proposes a developed system of exercises that contributes to its effectiveness. It is established that in the course of learning Russian as a foreign language students develop a variety of skills and abilities, namely: speech skills (ability to speak, listen, read and understand, etc.), skills of vocabulary, grammar, pronunciation skills, and also linguistic skills that contribute to successful intercultural communication.

**Key words:** linguistics, linguistics competence, linguistics exercises, lesson of Russian as a foreign language.

**Постановка проблемы.** Глобальные изменения в политической и общественной жизни влияют на жизнь человека, степень его потребностей, на сферы жизнедеятельности в целом. Иностранные языки приобретают всё большую значимость за счёт активизации диалога культур, расширения политических и экономических контактов между странами. Следовательно, система образования подвергнута этим изменениям и призвана обеспечить достойный уровень подготовки школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран иных традиций, укладом жизни и языковой культуры.

Как и все сферы социальной жизни, преподавание русского языка в Украине переживает непростой период перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов и т. п. Новое время, новые условия предъявляют нам требования немедленного и коренного пересмотра, как общей методологии, так и коренных методов и приемов преподавания русского языка. Научить людей общаться (устно и письменно), научить не только воспроизводить, но и понимать русскую речь — это трудная задача современной лингводидактики. Методисты (М. В. Архипова, В. П. Фурманова, А. Н. Щукин и др.) подчеркивают: задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке.

Подчеркнем, основы лингвострановедческой работы на уроках русского языка как иностранного были заложены в трудах Е. М. Верещагина, Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомарова, Ю. Е. Прохорова, Г. Д. Томашина и др. Однако, до сих пор полностью не решенной остается

проблема отбора материала для эффективной лингвострановедческой работы на уроках русского языка как иностранного, которая будет способствовать процессу взаимодействия учителя и учащихся, направленному на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и мотивов, обеспечивающий им возможность осуществлять полноценную коммуникацию.

**Цель статьи** — охарактеризовать специфику лингвострановедческой работы на уроках русского языка и предложить систему упражнений, способствующую ее эффективности.

**Основное изложение материала.** Содержание курса русского языка в школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возможно на основе подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), речевой и социокультурной компетенции. Программа содержит отобранную в соответствии с задачами обучения систему понятий из области фонетики, лексики и фразеологии, морфемики и словообразования, морфологии, синтаксиса и стилистики русского литературного языка, а также некоторые сведения о роли языка в жизни общества, о языке как развивающемся явлении и т. д.; речеведческие понятия, на основе которых строится работа по развитию связной речи учащихся, формирование коммуникативных умений и навыков; сведения об основных нормах русского литературного языка; сведения о графике, орфографии и пунктуации; перечень видов орфограмм и пунктуационных правил [9].

В программе [9] указывается, что изучение каждого раздела, каждой темы должно содействовать развитию логического мышления и речи учащихся. Развитие речи учащихся на уроках русского языка предполагает совершенствование всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования (слушания), чтения и письма).

В программе [9] реализован коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий предъявление материала не только в знаниевой, но и в деятельностной форме.

В методической и научно-педагогической литературе [1, 2, 7, 12] подчеркивается, что формирование языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций предусматривает формирование таких знаний, умений и навыков, как:

- овладение необходимыми знаниями о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании;

- приобретение необходимых знаний о лингвистике как науке;
- формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов;
- освоение основных норм русского литературного языка;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся;
- формирование представлений о нормативной речи и практических умений нормативного употребления слов, фразеологических выражений, грамматических форм, синтаксических конструкций;
- совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности;
- формирование умения пользоваться различными видами лингвистических словарей.

Коммуникативная компетенция проявляется в умении определять цели коммуникации, оценивать речевую ситуацию, учитывать коммуникативные намерения и способы коммуникации партнёра, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [1, с. 233].

Подчеркнем, что в Общеευропейских рекомендациях к изучению иностранных языков указывается, что нужно обучать не только самому языку как таковому, а в связке с обучением иноязычной культуре носителей этого языка [7]. Поэтому одной из задач иноязычного обучения становится формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция предполагает осознание изучаемого языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка, освоение норм речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом.

Связана с социокультурной компетенцией лингвострановедческая компетенция, которая предусматривает овладение видами речевой деятельности и основами устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Отметим, что содержанием лингвострановедения, по определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова является культура страны изучаемого языка, превращенная в предмет методики преподавания этого языка, или, точнее, в предмет соизучения при изучении этого языка,

т. е. лингвострановедение — это культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранных языков [4].

Таким образом, термин «лингвострановедение» как область научного знания понимается двояко [1, 4, 6, 10]:

1) как область лингвистики, которая занимается изучением национально-культурной специфики в языковых единицах, исследует элементы семантики, отражающие национальную культуру;

2) как аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой.

В научно-методических исследованиях [4, 10, 12] подчеркивается, что, в отличие от культуроведческих дисциплин, лингвострановедение имеет филологическую природу, оно действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения, поэтому его проблематику составляют такие вопросы:

- лингвистические: анализ единиц языка с целью выявления национально-культурного смысла, заключенного в них: безэквивалентная лексика, невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики, жестов и имеющие значения и сферы употребления, отличные от употреблений, принятых в родном языке), фоновые знания, характерные для говорящих на изучаемом языке и обеспечивающие речевое общение, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры и национальных особенностей людей, говорящих на изучаемом языке;

- методические: приемы введения, закрепления и активизации специфичных для изучаемого языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из текстов.

В основе процесса формирования лингвострановедческой компетенции лежат следующие принципы:

- принцип диалога культур предполагает развитие культуры восприятия современного поликультурного мира, в целом, уважительное отношение к «другим» культурам, открытость культурным ценностям других народов и их толерантное восприятие;

- принцип когнитивного обучения предполагает формирование когнитивного сознания инокультурной личности, системы знаний о мире, соотносимых с системой знаний представителей изучаемой культуры, перестройку стереотипов мышления;

- принцип применения новых знаний на практике;

• принцип комплексной реализации целей обучения предполагает формирование лингвострановедческой компетенции в неразрывной связи с изучением культуры языка [1, 2, 11, 12].

По мнению исследователей [2, 11, 12], формирование лингвострановедческой компетенции подразумевает процесс взаимодействия преподавателей и учащихся, направленный на формирование у обучаемых системы лингвострановедческих знаний, умений, навыков и мотивов, обеспечивающий им возможность осуществлять полноценную коммуникацию, а именно:

а) лингвистические знания (лексические, орфографические, произносительные знания); тематические знания (знания по темам страноведческого содержания: этнография, общественно-политическое устройство, система образования, культура и т. д.);

б) лингвистические умения (лексические, орфографические, произносительные умения распознавания речи на слух), умения оперировать лингвострановедческим материалом;

в) мотивы формирования лингвострановедческой компетенции; интерес к изучению иноязычной культуры и изучению иностранного языка, к лингвострановедческому материалу как проявлению этой культуры в языке и деятельности по формированию лингвострановедческой компетенции и усвоению лингвострановедческого материала.

Лингвострановедческим материалом для уроков русского языка как иностранного становится специально отобранный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка. Это, прежде всего, безэквивалентная фоновая лексика, обозначающая национальные реалии, т. е. названия, присущие только определенным нациям и народам: предметы материальной культуры, факты истории, имена национальных героев, мифологических существ [8, с. 41]. Знание этих реалий немаловажно при изучении иностранного языка и культуры, его представляющей. Именно в лингвострановедческих реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий и в языке.

Широкий культурологический фон способствует как развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навык переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами), так и знакомит учащегося с конкретными аспектами иноязычной культуры [3, с. 209]. Обучение иноязычной культуре является средством не только, способствующим формированию умений, необходимых для

успешной межкультурной коммуникации, но и обогащающих духовный мир личности.

На основе выделенных принципов и приемов лингвострановедческой работы на уроках русского языка как иностранного были разработаны упражнения с лингвострановедческим компонентом. В качестве текстового материала использовались произведения А. Вознесенского [5], других русских писателей и поэтов, а также сказок и фразеологизмов. Приведем некоторые примеры.

1. Вы читали русские сказки? Попробуйте расшифровать знаки традиционной русской культуры и ответить на следующие вопросы:

а) Почему царевна-лягушка, чтобы превратиться в Василису Прекрасную, выскакивала из дома **на крыльцо**? («Царевна-лягушка»);

б) Кем приходится трем сестрам **сватья баба Бабариха**? («Сказка о царе Салтане» А. С. Пушкина);

в) Что за **золотые яблоки** росли в саду у царя Берендея? («Иван-царевич и Серый волк»);

г) Почему в сказках чудеса совершают **рыбы** (золотая рыбка, щука) или другие существа, обитающие в воде (лягушка, лебедь)?

2. Прочитайте стихотворные отрывки из произведений А. С. Пушкина и А. А. Вознесенского. Какие явления действительности уже ушли из жизни? Если вы знаете, что это такое, опишите:

а) Зима!.. Крестьянин, торжествуя,  
На дровнях обновляет путь;  
Его лошадка, снег почуя,  
Плетётся рысью как-нибудь;  
Бразды пушистые взрывая,  
Летит кибитка удалая:  
Ямщик сидит на облучке  
В тулупе, в красном кушаке. (А. Пушкин)

б) Вас за плечи держали  
ручищи эполетов.  
Вы рвались и дерзали,  
гусары и поэты!  
И уносились ментики  
меж склонов-черепак,  
и полковые медики  
копались в черепак. (А. Вознесенский)

3. Объясните, почему русские «так говорят»:

Яблоки **лежат** на столе, а тарелки **стоят**.

Можно **танцевать под дождём**, но нельзя — **под снегом**.

Человек **сидит на стуле**, птица **сидит на ветке**, муха **сидит на потолке**.

Трамвай, автобус, троллейбус **идет**, а автомобиль, грузовик **едет**.

4. Рассмотрите национально-символические значения некоторых понятий у разных народов, сравните их и объясните природу символики.

**Черная работа** — тяжелая, непрофессиональная (русск.); левая, нелегальная (нем., куб.).

**Белая ворона** (русск.); **черная овца** (швейц.) — резко выделяющийся в обществе человек.

**Курица** — глупый человек (русск.); трудолюбивый человек (вьетн.).

**Принести себя в жертву** — совершить подвиг (русск.); быть козлом отпущения (нем.).

**Смотреть собачьими глазами** — преданно (русск.); заискивать перед сильным и оскорблять слабого (кит.).

5. Прочитайте внимательно и попробуйте объяснить значение следующего отрывка из стихотворения А. Вознесенского:

Ура, галерка! Как шашлыки,  
 Дымятся джемперы, пиджаки.  
 Тысячерукий как бог языческий  
 Твое Величество — Политехнический!  
 («Прощание с Политехническим»)

6. Прочитайте вслух. Попробуйте вычленить из текста лингвострановедческие объекты. Объясните их.

Я сослан в себя  
 я — Михайловское  
 горят мои сосны смыкаются  
 в лице моем мутном как зеркало  
 смеркаются лоси и перголы  
 природа в реке и во мне  
 и где-то еще — извне.  
 («Я сослан в себя» А. Вознесенский)

7. Прочитайте отрывок из стихотворения А. Вознесенского. Объясните, какое событие описано в следующем эпизоде:

Табуном рванулись, трибуны к стартам.  
 В центре — лошади,  
   вкопанные в наст.  
 Ты думаешь,  
   мы на них ставим?  
 Они, кобылы, поставили на нас.  
 На меня поставила вороная иноходь.  
 Яблоки по крупу — ё-моё. . .  
 Умеет крупно конюшно вынюхать.  
 Беру все финиши, а выигрыш — её.  
   («Морозный ипподром»)

8. Прочтите данный эпизод. Выпишите незнакомые слова и посмотрите их значение в словаре. Значения слов запишите в тетради. Объясните, что описывает поэт.

За окном кариатиды,  
 А в квартирах — каблуки. . .  
 Ёлок  
   крылья  
   реактивные  
 прошибают потолки!  
 Что за чуда нам пророчатся?  
 Какая из шарад  
 в этой хвойной непорочности,  
 в этих огненных шарах?! («Ёлка» А. Вознесенский)

9. Прочитайте стихотворение А. Вознесенского и скажите, с помощью чего автор передает свое настроение. Выпишите средства художественной изобразительности (эпитеты, метафоры, сравнения), которые использует поэт. Подумайте, с какой целью использует их автор. Выпишите незнакомые слова и посмотрите их значение в словаре. Значения слов запишите в тетради. Объясните, что описывает автор.

**Горный родничок**  
 Стучат каблучонки  
 как будто копытца  
 девчонка

к колонке



сбегает напиться  
 и талия блещет  
 увертливей змейки  
 и юбочка плещет  
 как брызги из лейки  
 хохочет девчонка  
 и голову мочит  
 журчащая челка  
 с водою лопочет  
 две чудных речонки  
 к кому кто приник?  
 и кто тут девчонка?  
 и кто тут родник?

10. Прочтите вслух стихотворение А. Вознесенского. Что описывает автор? Какие слова он использует, чтобы достичь своей цели — показать смысл творчества?

Нет у поэтов отчества.  
 Творчество — это отрочество.  
 Ходит он — синеокий,  
 Гусельки на весу,  
 Очи его — как окуни,  
 Или окно в весну.  
 Он неожидан, как фишка.  
 Ветренен, точно март. . .  
 Нет у поэтов финиша.  
 Творчество — это старт.

(«Нет у поэтов отчества»)

**Выводы.** В ходе обучения русскому языку как иностранному у учащихся формируются самые разнообразные умения и навыки, а именно: речевые умения (умение говорить, аудировать, читать и понимать и т. п.), навыки употребления лексики, грамматики, произносительные навыки, входящие как элементы в состав речевых умений, а также лингвострановедческие умения, способствующие успешной межкультурной коммуникации.

### Список использованной литературы

1. Азимов Е. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург.: Златоуст, 1999. 472 с.

2. Акимова О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции школьников // Молодой ученый. 2016. №8. С.896–898. URL: <https://moluch.ru/archive/112/28690/>
3. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5–9 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва : Дрофа, 2018. 319 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 3-е, испр-е и дополн. Москва: Русский язык, 1983. 269 с.
5. Вознесенский А. Стихотворения. Поэмы. Проза. Москва : Олимп, 2000. 592 с.
6. Воробьев В. В. Русский язык в диалоге культур. Москва: «Ладомир», 2006. 286 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наукова редакція українського видавництва; доктор педагогічних наук, професор С. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре: монография. Москва: Гнозис, 2007. 320 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (початок вивчення з 1 класу). Російська мова. 5–9 класи (2017). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
10. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. Москва, 1984. 32 с.
11. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. 122 с.
12. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Флинта; Наука, 2017. 512 с.

*Л. Л. Мацепура,*  
*кандидат педагогічних*  
*наук, доцент*  
*А. С. Спіридонова,*  
*студентка факультету*  
*іноземних мов*  
*Криворізький державний*  
*педагогічний університет*

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ «WARMING-UP» ACTIVITIES

Мацепура Л. Л., Спіридонова А. С. Формування навичок говоріння на уроках англійської мови за допомогою «warming-up» activities. У статті аналізуються практичні аспекти використання «warming-up» activities на уроках англійської мови, досліджується їх вплив на формування навичок говоріння учнів. Матеріал дає характеристику теоретичним поняттям з теми, розкриває їх зміст та особливості. Стаття детально освітлює різні види мовленнєвих зарядок для розвитку та формування діалогічного та монологічного мовлення.

**Ключові слова:** «warming-up» activity, говоріння, навички говоріння, усне мовлення, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, урок, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна ситуація.

Мацепура Л. Л., Спиридонова А. С. Формирование навыков говорения на уроках английского языка с помощью «warming-up» activities.

В статье анализируются практические аспекты использования «warming-up» activities на уроках английского языка, исследуется их влияние на формирование навыков говорения учеников. Материал дает характеристику теоретическим понятием по теме, раскрывает их содержание и особенности. Статья подробно освещает различные виды речевых зарядок для развития и формирования диалогической и монологической речи.

**Ключевые слова:** «warming-up» activity, говорение, навыки говорения, устная речь, диалогическая речь, монологическая речь, урок, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, коммуникативная ситуация.

Matsepura L., Spiridonova A. The formation of speaking skills in English classes with the help of “warming-up” activities.

The article analyzes the practical aspects of using “warming-up” activities in English classes, examines their impact on the formation of students’ speaking skills. The material characterizes the theoretical concepts of the topic, reveals their content and features. The article covers in detail the different types of “warming-up” activities for the development and formation of dialogic and monologue speech.

**Key words:** “warming-up” activity, speaking, oral speech, speaking skills, dialogic speech, monologue speech, lesson, communicative competence, speech competence, communicative situation.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства з простого оволодіння мовою акцент перемістився на практичне володіння: формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції учнів, що, в свою чергу, передбачає вдосконалення мовної та мовленнєвої компетенції, в тому числі навичок усного мовлення. Саме тому питання формування та розвитку навичок говоріння учнів на уроках англійської мови є актуальним як ніколи. Нажаль, досить поширеним є явище, коли учні володіють достатньою кількістю лексичних одиниць, знають різні граматичні конструкції, але не можуть застосувати ці знання на практиці. Недивно, що в такій ситуації спостерігається відсутність будь-якого прогресу у вивченні англійської мови, а сам процес навчання перетворюється на безперспективне механічне тренування. Саме тому, в методології та педагогіці відбувається активна трансформація форм і методів роботи на уроках іноземної мови, спрямованих на підтримку інтересу учнів, підвищення мотивації до вивчення англійської мови, використання іншомовних знань, умінь, навичок на практиці, а також оволодіння навичками непередбаченого, спонтанного діалогічного та монологічного мовлення.

Однією з таких форм роботи на уроці англійської мови є «warming-up» activity. Його систематичне проведення на початку уроку активізує учнівську розумову та мовленнєву діяльність, посилює мовну ініціативу учнів, допомагає подолати скутість у спілкуванні, створити дружню атмосферу, а також формує позитивне ставлення до процесу вивчення англійської мови. На нашу думку, такий вид діяльності на уроці є одним з ключових для ефективного процесу формування та розвитку навичок говоріння учнів середньої школи.

Теоретичні засади формування навичок діалогічного та монологічного мовлення учнів розкриваються в дослідженнях таких методистів, лінгвістів та мовознавців, як О.Вашило, С.Жицька, О.Кекереші, Р.Олрайт, Ю.Пассов, В.Скалкін, І.Холод та ін. **Аналіз останніх досліджень і публікацій** з теми показав, що вивченню питання формування навичок говоріння за допомогою «warming-up» activities

на уроках англійської мови у вітчизняній методичній літературі присвячена незначна кількість публікацій. А статті щодо їх створення, класифікації та практичних рекомендації можна знайти лише у зарубіжній методичній літературі. Недостатня розробленість проблеми і зумовлює **актуальність** теми нашого дослідження.

**Мета статті:** класифікація «warming-up» activities для розвитку навичок говоріння на уроках англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Говоріння є основним різновидом мовленнєвої діяльності та однією з найважливіших форм реалізації мови як засобу спілкування. Воно має звукову форму, сприймається органами слуху і має на меті передачу усного повідомлення від мовця до слухача. Предметом говоріння є думки того, хто говорить, продуктом говоріння є висловлювання, а результатом — реакція слухача [5, с. 75]. Ю. Пассов підкреслює, що специфічними ознаками говоріння як різновиду мовленнєвої діяльності є вмотивованість (внутрішня потреба в спілкуванні), активність (на двох рівнях: внутрішньому і зовнішньому), цілеспрямованість (наявність практичної мети спілкування), ситуативність (залежність змісту мовлення від умов та ситуації спілкування), зв'язок з дійсністю (підпорядкованість говоріння реаліям життя на певному етапі), зв'язок з особистістю (врахування індивідуальних якостей слухача, його потреб, інтересів, тощо), евристичність (спонтанність, непередбачуваність спілкування) та темп [4, с. 17]. Для забезпечення евристичності та темпу говоріння, вчитель має дати учням достатню кількість лексичних одиниць, граматичних конструкцій і сформувані навички швидкого добору мовних засобів учнями [5, с. 76].

Крім того, говоріння, як і інші різновиди мовленнєвої діяльності, має певні умови без яких процес усного мовлення або не відбудеться взагалі, або не матиме результату. Першою умовою є наявність мовленнєвої ситуації, яка спонукатиме мовців до говоріння. Другою умовою є мета говоріння. Для того, щоб процес говоріння був результативним, слід чітко усвідомлювати з якою метою та наміром ми говоримо. Третя умова полягає у ставленні до об'єкта (об'єктів) мовлення. Такому ставленню може передувати минулий досвід мовця, його погляди, думки, почуття та переживання, а також взаємовідносини з об'єктом, ситуативний контекст. Четверта — наявність знань з теми, за якою відбувається процес мовлення. Так, спонтанне говоріння, або, як його ще називають, ініціативне, спирається на загальний досвід мовця, на ті знання, що були отримані їм протягом життя і можуть бути реалізовані в спілкуванні [1, с. 125].

Під навичками говоріння маються на увазі навички озвучування висловлювань, навички оперування лексичними одиницями та навички граматичного оформлення речень. Їх формування відбувається відповідно до закономірностей засвоєння будь-якої діяльності. Початком формування тієї чи іншої навички говоріння є момент, коли учень виконує певну мовленнєву дію вперше, але усвідомлює її зміст. І якщо ця дія повторюється багаторазово без значних змін, то з часом потреба в усвідомленні її відпадає, а сама дія стає автоматизованою, тобто формується навичка [3].

Урок англійської мови, зокрема в середній школі, приречений на безрезультатність та неефективність, якщо учнів не зацікавити з його перших хвилин. І саме проведення «warming-up» activities на початку уроку допоможе задати йому правильний темп, активізувати учнівську розумову та мовленнєву діяльність, увагу, зосередженість, а також позитивне ставлення до процесу вивчення англійської мови.

Що стосується поняття «warming-up» activities, то ми пропонуємо взяти за основу наступне визначення: «Warm ups — are different types of activities which help the students be comfortable in classroom setting, begin to think in English, review previously introduced materials and become interested in the lesson» [10, с. 12].

На думку американського лінгвіста Р. Олрайта, «warming-up» activities є найбільш вдалою формою роботи для початку уроку, адже допомагають учням позбутися думок, що можуть відволікати від процесу навчання, а також налаштовують їх на активну участь впродовж всього уроку [7, с. 158]. Крім того, «warming-up» activities допомагають урізноманітнити уроки різного типу та уникнути монотонності викладу матеріалу [10, с. 11].

За допомогою мовленнєвої зарядки, як ми бачимо, можна досягти багато цілей, а особливо активізувати мовну діяльність з метою збереження образів в довготривалій пам'яті на основі штучних комунікативних ситуації; посилити роль мовленнєвої ініціативи, особливо в мовленнєвих ситуаціях, що передбачають творчі висловлювання; сформувати та розвинути навички говоріння учнів; допомогти їм подолати скутість у спілкуванні [2].

Для того щоб «warming-up» activity було доцільним та ефективним на уроці, зокрема у процесі формування навичок говоріння, слід дотримуватися наступних принципів: мовленнєва зарядка повинна мати конкретну мету, проводитися на початку уроку і займати не більше 5–10 хвилин, бути пов'язаною з темою уроку та вписуватися в його загальну картину (бути пов'язаною з наступними етапами уроку),

допомагати учням включитися в іншомовну атмосферу, активізувати їх мовлення, готувати їх до продуктивної роботи на уроці, фокусувати увагу учнів, бути цікавим видом діяльності та приносити не лише користь, а і задоволення [10, с. 15].

Опрацьована нами методична література показала, що існують різні підходи до визначення видів говоріння, але ми пропонуємо взяти за основу поділ дослідника А. Щукіна. Автор виділяє різновиди говоріння залежно від форми самого мовлення: діалогічне та монологічне [6, с. 210]. А отже і мовленнєві зарядки створені та підібрані нами відповідно до такого поділу.

Для формування та розвитку діалогічного мовлення учнів середньої школи ми підготували добірку «warming-up» activities, які сприятимуть налаштуванню на уроці англійської мови підходящої атмосфери для розкутості в спілкуванні, активізації учнівського мовлення та мовної ініціативи, формуванню та розвитку їх навичок говоріння, вільного вираження думок, а також залученню учнів до обговорень, створення діалогів та монологічних висловлювань відповідно до різних комунікативних ситуацій.

Першою мовленнєвою зарядкою, яку ми пропонуємо, є «*Let's imagine*». Вона спрямована не тільки на розвиток діалогічного мовлення учнів, а ще й на розвиток творчої уяви, креативного мислення. «*Warming-up*» activity може бути проведене під час вивчення тем про кіно, музику, рекламу, книги, або ж після перегляду будь-якого фільму або мультфільму, прочитання тієї чи іншої історії, прослуховування англійської пісні. Можна обрати конкретний уривок з будь-якої історії та запропонувати учням створити діалог між героями в конкретній ситуації. Або, наприклад, прослухати пісню, в якій виконавець звертається до конкретної особи та уявити розмову між ними. Приведемо приклад такої мовленнєвої зарядки після перегляду обраного вчителем фрагменту фільму англійською мовою. Фрагмент має бути обраний такий, щоб він закінчувався на початку, або середині розмови між героями. Або ж, можна подивитися цей уривок (з діалогом героїв) без звукового супроводу. Учням пропонується уявити та створити (продовжити) діалог між головними героями. Для більш слабких класів, вчитель може запропонувати учням ключові слова або фрази, що мають бути використані. Після презентації діалогів, разом з учнями слід переглянути продовження фрагменту фільму, де наявна сцена цього діалогу між героями та порівняти оригінал з учнівськими ідеями. Можна також влаштувати конкурс на найбільш цікавий діалог або на такий, що був найбільш схожим на оригінал.

Іншим цікавим та водночас корисним «warming-up» activity є «*Excuse me, are you...?*», що спрямований на розвиток навичок ведення діалогу під час знайомства, привітання та представлення себе іншим. Учні отримують картки, в якій наявні два імені відомих людей, обрані на розсуд вчителя згідно, наприклад, вподобань учнів. Їх завдання — уявити, що вони відома персони, ім'я яких узказане зверху картки і їх завдання знайти іншу знаменитість, ім'я якої теж записано в їх картці представитись їй. Вчитель записує на дошці фрази, що допоможуть учням правильно створити діалог: «*Excuse me, are you...?*», «*No, I'm not/Yes, I am*», «*Hello, I'm...*», «*Let me introduce myself*», «*Nice to meet you*», «*Nice to meet you too*» [8]. Коли учні складуть пари знаменитостей з карток, наступним їх етапом буде продовжити діалог за встановленою вчителем штучною комунікативною ситуацією. Її тема може стосуватися діяльності цих знаменитостей, їх творчості, вподобань, тощо. Крім того, вчитель може пов'язати другу частину діалогу саме з темою уроку (наприклад, при вивченні теми «*Travelling*», діалог може базуватися на уявних порадах знаменитості стосовно вибору країн для подорожі, або виду транспорту, тощо). Також можна обрати знаменитостей, що будуть пов'язані з темою уроку. Наприклад, спортсменів для теми, пов'язаної зі спортом, або ж художників для теми мистецтва.

Не менш цікавою мовною зарядкою для розвитку навичок діалогічного мовлення учнів середньої школи є «*How can you react?*» Учні працюють у парах і кожна пара отримує картку з певним фразами для реакції на ту чи іншу проблему, або ситуацію. Їх завдання — уявити ситуацію, в якій може бути використана фраза з картки та скласти міні діалог. Такий вид «warming-up» activity направлений на вивчення активних мовних кліше на тему реакції, що можуть бути вдало включені в реальні комунікативні ситуації. Для їх закріплення можна де-що змінити завдання мовленнєвої зарядки: дати учням лише тему (I have passed my exams with flying colours), або проблему (My dog ran away), завдання обрати самостійно підходящу реакцію на ситуації (My congratulations! Don't worry, everything will be fine) та розширити діалог.

Іншим «warming-up» activity, який ми пропонуємо для уроків англійської мови в середній школі є «*Suggest me something*». Суть його полягає у побудові діалогів-домовленостей (діалогів-пропозицій) [5, с. 77]. Вчитель пише на дошці опорні конструкції для побудови «*suggestions*» (Let's... It's just an idea, but what about...? Shall we...? Why don't we...?) та дає учням завдання запропонувати одне одному певні види діяльності, місця, для проведення вільного часу, тощо і



скласти міні-діалоги. Можливі реакції на пропозиції вчитель записує на дошці і учні мають використати окремі з них в своїх діалогах:

- That sounds great.
- Okay, let's do that.
- Yes, I think that will be a good idea.
- Yes, that would be worth trying.
- That sounds like a good idea, but...
- I can see a problem with this idea.
- Do you think so?
- Honestly, I'm not really sure about that.
- I'm not into it.
- That's not my cup of tea.
- I pass [9].

Завдання можна варіювати. Наприклад, поставити умову, що в розмові мають бути 2 відхилені пропозиції та 1 прийнята або один зі співрозмовників може сумніватися у пропозиції (That sounds like a good idea, but...), а інший має його вмовити.

На уроках англійської мови, розвитку навичок саме монологічного мовлення має бути присвячена значна кількість різних видів діяльності, зокрема мовних зарядок. Однією з таких «warming-up» activities є «Name 3». Її суть полягає у тому, що учні мають назвати три речі, що вони, наприклад, візьмуть з собою у подорож до певної країни, на пікнік, у круїз, на безлюдний острів, у пустелю, тощо і пояснити, аргументувати свій вибір. Така мовна зарядка є однією з найбільш універсальних, адже завдання та ситуація можуть варіюватися залежно від тематики уроку і вона може бути проведена неодноразово. Крім того, вона чудово задає темп уроку, створює невимушену, дружню та позитивну атмосферу, адже відповіді учнів часто бувають дуже креативними, цікавими та веселими.

Наступною мовною зарядкою, яку ми пропонуємо використовувати на уроках англійської мови для розвитку монологічного мовлення є «A famous person at a party». Учням пропонується уявити, що їх клас (підгрупа) організовує вечірку і вони мають можливість запросити знаменитість, але лише одну. Їх завдання обрати відому персону та за 1 хвилину переконати всіх, що слід запросити саме її або його. Такий вид діяльності допомагає учням розвинути навички аргументування своїх

думок, монологічного говоріння, організації свого мовлення протягом певного проміжку часу.

«5 words challenge» є ще однією мовною зарядкою, яку ми пропонуємо для уроків англійської мови в середній школі. Кожен учень отримує аркуш паперу, пише зверху будь-який іменник і загортає верхівку паперу. Після цього учні передають свої аркуші одне одного ланцюжком і на отриманому пишуть наступний іменник, загортають його і знову передають аркуш наступному учню. Так триває допоки на кожному аркуші не буде 5 слів. Наступним етапом буде створення короткої розповіді з використання всіх п'яти слів. Умови проведення «warming-up» activity можуть варіюватися залежно від теми уроку (слова можуть бути не загальними, а стосуватися певної теми). Крім того, мовна зарядка може бути проведена під час вивчення граматики (частин мови), адже слова, записані на аркуші, можуть бути будь-якої частини мови.

Наступне «warming-up» activity, з одного боку, формує та розвиває навички говоріння окремого учня, з іншої — увагу інших учнів та їх вміння зосереджуватися. Воно має назву «A hidden word» і може бути проведене для уроку з будь-якої теми. Учні отримують завдання створити монологічне висловлювання з будь-якої теми та карту зі словом, яке абсолютно не стосується теми. Учень має включити його в свою розповідь, але воно не має бути включене в концепцію висловлювання, а просто назване під час монологічного мовлення на будь-якому етапі. Тобто учень має як би «сховати» слово в текст. Слухаючі мають зрозуміти, яке слово було на карточці мовця. Зазначене «Warming-up» activity, як вже зазначалося, є універсальним. Крім того, воно може бути проведене і на етапі закріплення лексичного матеріалу, адже слово може бути обране з активного лексичного матеріалу тієї чи іншої теми.

«Never ever have I» — це мовна зарядка у формі гри. Учні отримують двосторонню картку, з однієї сторони якої міститься словосполучення «I have», а з іншої «I have never». Вчитель озвучує різноманітні дії, а учні, якщо мали такий досвід, показують сторону з «I have», якщо ні — «I have never» відповідно. Далі вчитель обирає учня з позитивною відповіддю і просить розповісти про ситуацію більш детально. Можуть бути використані наступні ідеї фраз: Never ever have I eaten insects. Never ever have I touched a snake. Never ever have I swum with dolphins. Never ever have I watched a sunset. Never ever have I written a poem. Фрази також можуть бути організовані згідно з темою уроку. Крім того, такий вид «warming-up» activity в комбінації розвиває навички

говоріння, слухання, граматичні навички використання часу Present Perfect та дієслів у Past Participle.

**Висновки.** В статті проаналізована значна кількість теоретичної літератури та публікацій з теми як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. В матеріалі представлені, охарактеризовані та систематизовані «warming-up» activities для формування та розвитку навичок говоріння учнів. Для розвитку діалогічного мовлення у статті розроблені наступні «warming-up» activities: *Let's imagine, Excuse me, are you...? How can you react? Suggest me something.* Для монологічного мовлення: *Name 3, A famous person at a party, 5 words challenge, A hidden word, Never ever have I.*

**Перспективи.** Отримані під час дослідження результати можуть бути використанні під час вивчення предмету «Методика викладання англійської мови», написання публікацій та дослідницьких робіт з теми, а добірка «warming-up» activities може бути використана студентами та вчителями під час підготовки до проведення уроку англійської мови, написання конспекту уроку та на самому уроці.

### Список використаної літератури

1. Ващило О. В. Особливості формування комунікативної компетенції в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей//Наукові записки НДУ ім.Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». №5. 2015. С. 123–128.
2. Жицька С. А. Використання мовної зарядки для підвищення мотивації курсантів до вивчення іноземної мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1184>
3. Кончіч В. В Навички говоріння і основні передумови їх успішного формування. URL: <https://klasnaocinka.com.ua/ru/article/navichki-govorinnya-i-osnovni-peredumovi-yikh-usp.html>
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд., доп., испр., перераб. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
5. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
6. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие. Москва: ИКАР, 2011. 454 с.

7. Allwright R. The importance of interaction in classroom language learning // *Applied Linguistics*. № 5 (2). 1984. pp. 156–171.
8. Teach this. ESL/EFL Recourses. Greeting and introductions — activities, worksheets and games. URL: <https://www.teach-this.com/images/resources/excuse-me-are-you.pdf>
9. Teach this. ESL/EFL Recourses. Making suggestions — activities, worksheets and games. URL: <https://www.teach-this.com/images/resources/making-accepting-and-rejecting-suggestions.pdf>
10. Velandia R. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement During the English Class // *Profile Journal*. № 10. 2008. pp. 9–26.

*А. А. Машрапова,  
студентка факультету  
іноземних мов  
Р. В. Лопатич,  
кандидат педагогічних  
наук, старший викладач  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНИХ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Машрапова А. А., Лопатич Р. В. Реалізація наскрізних змістових ліній на уроках німецької мови.**

Стаття присвячена вивченню особливостей наскрізних змістових ліній та способів їх реалізації у процесі навчання німецької мови на засадах компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, ключові компетентності, наскрізні змістові лінії, німецька мова.

**Машрапова А. А., Лопатич Р. В. Реализация сквозных содержательных линий на уроках немецкого языка.**

Статья посвящена изучению особенностей сквозных содержательных линий и способов их реализации в процессе обучения немецкому языку на основе компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ключевые компетентности, сквозные содержательные линии, немецкий язык.

**Mashrapova A. A., Lopatysh R. W. Implementation of cross-cutting content lines in German lessons.**

The article is devoted to the study of the peculiarities of cross-cutting content lines and ways of their implementation in the process of learning the German language on the basis of the competence-based approach.

**Key words:** competence-based approach, key competencies, cross-cutting content lines, German language.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день освіта є невід'ємною частиною суспільства, і вона має бути спрямована на майбутнє. Ми живемо у світі змін, високих технологій та глобалізації. Але, на жаль, освіта, яка складалася десятиріччями, не встигає за швидкоплинністю змін реального життя. Тому освіта потребує глобальних змін.

Реформування освіти передбачає модернізацію її змісту, що має ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання, а найголовнішим є те, що воно має орієнтуватись на здобуття учнями знань, умінь та навичок, що необхідні сучасній людині для самореалізації в особистому житті, громадській активності та професійній діяльності. Саме на цих засадах ґрунтується Новий Державний Стандарт, що був затверджений урядом у 2018 році [6], основною відмінністю якого є орієнтованість на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань. Задля формування цих ключових компетентностей треба опиратися на наскрізний підхід у навчанні.

Багато змін було внесено до навчальних програм з іноземних мов. А саме для реалізації компетентнісного підходу в них було виокремлено чотири наскрізні змістові лінії, а саме «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я та безпека», та «Підприємливість та фінансова грамотність». Вони спрямовані на формування в учнів здатності застосовувати знання та вміння у реальних життєвих ситуаціях, а не тільки на уроках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тема наскрізних змістових ліній є досить новою у методиці викладання німецької мови. Але теорія компетентнісного підходу в освіті вже розроблялася і була представлена в працях таких зарубіжних учених, як Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен. Серед вітчизняних дослідників розробкою компетентнісного підходу займалися І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачева. Вони вивчали сутність компетентнісного підходу, мету його впровадження в освіту та шляхи його реалізації, одним з яких є саме впровадження наскрізних змістових ліній в навчальний процес. За останні роки дослідженням наскрізних змістових ліній на уроках іноземних мов займалися І. Глібо, Л. Забелло, В. Ледньов, П. Лернер, Т. Полонська, О. Савченко та Р. Шиян.

**Метою статті** є вивчення особливостей наскрізних змістових ліній та способів їх реалізації у процесі навчання німецької мови на засадах компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Концепція Нової української школи передбачає реалізацію компетентнісного підходу, сутність якого полягає в тому, що учень зможе застосовувати знання на практиці в різних сферах життя. Результатом запровадження такого підходу є розвиток особистості учня, формування сталої мотивації до навчання і здатності вчитися, використовувати різні джерела для пошуку інформації, вміння застосовувати нові знання та прагнути

творчо підходити до вирішення проблем [2]. Крім того, як зазначають науковці і методисти, компетентнісний підхід передбачає перехід від накопичення знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і спрямовує навчально-виховний процес на формування в учнів низки ключових компетентностей [1, 2].

У документі «Нова українська школа: основи стандарту освіти» поняття «компетентнісний підхід» визначено як місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя [6, с. 10]. Під час навчання іноземних мов компетентнісний підхід впроваджується в процесі комунікативної діяльності, тобто тоді, коли учні не тільки отримують певні знання, але й виконують певну систему навчальних дій, які забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності.

В. Химинець визначає компетентнісний підхід як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей [10, с. 260]. Компетентнісний підхід акцентує свою увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і сформувало знаннєвий підхід до навчання. Тобто основна увага фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалось поза нею.

Як зазначають науковці, реалізація компетентнісного підходу сприяє розвитку здібностей діяти в проблемних та нестандартних ситуаціях та виробляти свій індивідуальний стиль діяльності [6, с. 11]. Тому поняття «компетентність» трактують як поєднання знань, умінь, навичок, поглядів особистих якостей, цінностей, що визначає здатність особи успішно проводити діяльність у нових нестандартних та непередбачуваних умовах [6, с. 10].

Отже, компетентність стає новим мірилом людської освіченості, коли перше місце надається не процесу навчання та обсягу вивченого матеріалу, а саме кінцевому результату, втіленому в здатності діяти у різних умовах та обставинах.

Як вже було зазначено, результатом навчального процесу за компетентнісного підходу є сформована сукупність ключових компетентностей. У науковій літературі термін «ключові компетентності» трактують по-різному.

У документі «Нова українська школа: основи стандарту освіти» термін «ключові компетентності» розглядають, як ті компетентності, які потребує кожна людина для особистої реалізації, розвитку, соціального залучення та працевлаштування, які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві [6, с. 12]. Також ключові компетентності трактують, як: «ті, необхідні всім людям компетентності для підвищення особистого потенціалу, розвитку, розширення можливостей соціальної інтеграції та активного громадянства» [10, с. 266].

Сьогодні модернізована освіта виділяє наступні ключові компетентності у галузі «Іноземні мови»: вміння вчитися, обізнаність та самовираження у культурі, інформаційно-цифрова компетентність, ініціативність і підприємливість, екологічна грамотність і здорове життя, соціальна та громадянська компетентності [3, с. 6]. Одним із шляхів формування цих ключових компетентностей є реалізація наскрізних змістових ліній.

Щоб розібратися в сутності та призначенні наскрізних змістових ліній слід звернутися до документу «Нова українська школа: основи стандарту освіти», адже жоден педагогічний чи методичний словник не містить дефініції понять «наскрізна змістова лінія» чи «інтегрована змістова лінія», так як це є новим явищем у методиці викладання.

Відповідно до цього документу, наскрізні змістові лінії є засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей, навчальних предметів і предметних циклів; їх необхідно враховувати при формуванні шкільного середовища [6, с. 16]. Мета наскрізних змістових ліній полягає в тому, щоб сконцентрувати увагу й зусилля вчителів-предметників, класних керівників на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, у виразити ключові компетентності. Інтегровані змістові лінії реалізуються під час вивчення певних розділів і тем через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів, використання різних методів навчання та виконання різноманітних проектів та досліджень.

Наскрізні змістові лінії є соціально значимими надпредметними темами, які сприяють формуванню в учнів уявлень про суспільство та розвивають здатність застосовувати вже отримані знання у нестандартних ситуаціях [4].

У навчальних програмах з іноземних мов було виокремлено чотири наскрізні змістові лінії (далі НЗЛ), а саме «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я та безпека», та «Підприємливість та фінансова грамотність» [3, с. 7]. Слід також зазначити, що наскрізні змістові лінії є спільними для всіх навчальних предметів.



Розглянемо спрямованість та завдання наскрізних змістових ліній під час навчання німецької мови та їх дотичність до тематики спілкування.

НЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» спрямована на формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної грамотності, готовності брати участь у розв'язанні питань збереження довкілля і розвитку суспільства. Вона орієнтує учня на сприймання природи як цілісної системи, розуміння та осмислення взаємозв'язку людини й навколишнього середовища та залежність людини від природних ресурсів. Ця змістова лінія націлює на розвиток таких умінь як: усвідомлювати екологічні проблеми; дискутувати довкола питань екології; обговорювати питання, пов'язані із збереженням навколишнього середовища; обговорювати ефективне та раціональне використання природних ресурсів; проектувати власні дії на збереження довкілля та ресурсів; розробляти плани дій щодо проведення екологічних заходів; пояснювати взаємозв'язок людини і навколишнього середовища; обговорювати природні і погодні явища; пояснювати необхідність бережливого ставлення до природи, необхідність прибирання після відпочинку на природі [5].

Метою НЗЛ «Громадянська відповідальність» є формування свідомого та відповідального громадянина суспільства й патріота своєї країни, який здатен до міжкультурного спілкування та взаємодії та закладає основи відповідального ставлення до громади і суспільства. Серед умінь, що формуються під час реалізації цієї змістової лінії слід виокремити такі як: формулювати особисті ціннісні пріоритети; визначати достовірність інформації; висловлювати власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій; демонструвати себе як учасника малої громади — свого класу, своєї школи; усвідомлювати себе як учасника спільноти своїх друзів, активного члена гуртка, спортивної секції, команди; ефективно взаємодіяти разом у групі, команді; наводити приклади взаємодопомоги; проектувати власну професійну діяльність відповідно до своїх схильностей і потреб суспільства [8].

Вивчення НЗЛ «Підприємливість і фінансова грамотність» спрямоване на розвиток кращого розуміння учнями практичних аспектів фінансових питань (наприклад, здійснення заощаджень, інвестування, запозичення, страхування, кредитування) і на розвиток їхніх лідерських ініціатив. Наскрізна змістова лінія «Підприємливість та фінансова грамотність» націлює на уміння демонструвати розуміння цінності праці та працьовитості для досягнення добробуту; розподіляти кошти на продукти харчування та складати перелік покупок; планувати

власне життя; проявляти обізнаність і своє ставлення до фінансових можливостей сучасних професій; повідомляти про перспективи свого професійного вибору [5].

НЗЛ «Здоров'я і безпека» спрямована на формування в учнів здоров'язбережувальної ключової компетентності, а саме на розвиток учня як духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінного громадянина суспільства, здатного вести здоровий спосіб життя. Учні вчать оцінювати вплив навколишнього середовища на здоров'я людей; впорядковувати власний робочий день, тиждень із дотриманням здорового способу життя; обговорювати вибір продуктів, корисних для здоров'я; наводити приклади купівлі продуктів для здорового харчування; пояснювати вибір одягу залежно від погоди; розрізняти безпечні та небезпечні ситуації під час активного відпочинку; пояснювати життєво важливу потребу дотримуватись правил безпеки в різних місцях; критично оцінювати вплив молодіжних рухів на життя однолітків; пояснювати правила безпечної поведінки онлайн [5].

Отже, кожна з наскрізних змістових ліній має свою мету та завдання. Згідно з цим вони потребують різні способи та форми реалізації.

Реалізацію НЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» можна виконувати у процесі вивчення тем «Природа та навколишнє середовище», «Людина», «Відпочинок і дозвілля», «Подорож», «Транспорт». Під час уроків в учнів формується поняття того, що людина є частиною природи, і що її існування безпосередньо залежить від природного середовища. Задля цього слід проводити різноманітні проекти, інтегровані уроки, нестандартні уроки, наприклад, урок-екскурсія. Так, на уроках з теми «Я, моя родина, мої друзі» учні можуть наводити приклади внеску своєї родини у сталий розвиток суспільства, а на уроках з теми «Відпочинок і дозвілля» можуть пояснювати необхідність прибирання за собою під час відпочинку та навести приклади з власного життя. Під час вивчення тем «Подорож» та «Транспорт» учням можна запропонувати обговорювати переваги екологічних видів транспорту, що сприятиме розумінню того, що навколишнє середовище треба оберігати. Крім того, презентації проектів щодо збереження довкілля, видів еко-туризму, збереження ресурсів мотивують та активізують дітей до пізнання чогось нового.

Реалізацію НЗЛ «Громадянська відповідальність» можна організувати під час вивчення таких тем, як «Людина», «Я, моя родина і друзі», «Школа та шкільне життя», «Відпочинок і дозвілля», «Природа та навколишнє середовище». Учні повинні дізнаватися про власні права й обов'язки, про свою роль і місце в сучасному мультилінгвальному та

полікультурному середовищі. Важливо вчити їх бути відповідальними, знаходити потрібні способи діяльності та моделі поведінки для досягнення своєї мети, але при цьому не порушуючи права інших. Крім того, учні повинні навчитись давати обґрунтовану оцінку особливостям життєдіяльності в демократичному суспільстві, презентувати свою роль у його розвитку, висловлювати свою громадянську позицію та свої власні погляди щодо різних соціальних проблем як у власній країні, так і у світовому просторі. Ця лінія засвоюється через колективну діяльність (дослідницька робота, робота у групі, проекти тощо), що поєднує іноземну мову з іншими навчальними предметами і розвиває в учнів готовність до співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності і думок, розвиває в учнів ініціативність, творчі здібності, впевненість та лідерство.

Щодо реалізації НЗЛ «Підприємливість та фінансова грамотність», то навчання школярів раціонально використовувати кошти, заощаджувати, планувати витрати, виявляти ініціативу та відповідальність, проявляти обізнаність і своє ставлення до фінансових можливостей сучасних професій здійснюється під час оволодіння темами «Я, моя родина і друзі», «Свята і традиції», «Подорож», «Харчування», «Одяг», «Здоров'я». На уроках з теми «Я, моя родина і друзі» учні можуть обговорювати цінність праці, як правильно та ефективно використовувати кошти, раціонально використовувати час та ресурси для досягнення особистих цілей; аналізувати бюджет родини та складати особисті фінансові плани. А під час вивчення теми «Покупки» учні мають змогу робити обґрунтований вибір якісних товарів та послуг та генерувати нові ідеї й ініціативи щодо підвищення добробуту і розвитку суспільства і держави. На таких уроках варто ознайомлювати учнів з лексикою, що стосується покупки та споживання товарів, міжнародних стандартів розмірів, видів продажу, оплати товарів та інші терміни, що можуть знадобитися людині у сучасному світі.

Для реалізації змістової лінії «Здоров'я та безпека» можна використовувати теми «Харчування», «Людина», «Помешкання», «Я, моя родина і друзі», «Відпочинок і дозвілля», «Подорож». Під час цих вивчення цих тем учні глибше знайомляться з базовими правилами безпечної поведінки та чинниками, що впливають на здоров'я людини; навчаються розрізняти здорову та шкідливу їжу; активно долучаються до облаштування безпечного для життя й навчання середовища. Дуже важливо сформувати у дітей негативне ставлення до наркотиків та алкоголю, насильства, шкідливих звичок, та навчити дітей розрізняти безпечну та небезпечну поведінку та її наслідки не тільки в житті, а

й в мережі Інтернет, дотримуватись правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях. На уроках з теми «Я, моя родина і друзі» учень має змогу продемонструвати розуміння впливу звичок на стан здоров'я, оцінити ризики ВІЛ-інфікування у різних ситуаціях та виявити негативне ставлення до вживання психоактивних речовин. А під час теми «Спорт» учні обговорюють дотримання особистої гігієни під час занять спортом і, зрештою, виявляють позитивні сторони занять спортом. Крім цього, сама структура кожного уроку з реалізації цієї лінії повинна містити: активні методи роботи (інсценування, рольові ігри), фізкультхвилинки, хвилини релаксації, зміна діяльності.

Задля успішної реалізації цієї НЗЛ доцільно проводити ігри для учнів молодшого шкільного віку. Вони сприяють підвищенню мотивації навчання, кращому усвідомленню та засвоєнню учнями навчального матеріалу, всебічному розвитку дитини як творчої особистості. У початковій школі гра відкриває нові джерела розвитку пізнавальних і моральних сил учнів. Крім того, гра розвиває психічні функції дитини, насамперед уяву, пам'ять, мислення, увагу, навички спілкування в іграх із правилами [7]. Ігрова діяльність мотивує учнів до спілкування іноземною мовою і дозволяє, практикуючи елементарне іншомовне спілкування, здобувати більше впевненості в своїх силах і вмінні взаємодіяти за допомогою іноземної мови.

Проведення фізкультхвилинки на уроках можна впроваджувати для роботи з учнями як молодшого, так середнього шкільного віку. Вони знімають тому на уроках, напруження на фізичному, інтелектуальному та емоційному рівнях, підвищують енергетичний рівень учасників уроку, розвивають грацію та рівновагу. Крім того, впровадження фізкультхвилинки дає учням змогу зрозуміти, наскільки важливо змінювати сферу діяльності для того, що позбутися втоми та відновити свою працездатність [9].

Ще одним способом реалізації цієї змістової лінії є проведення позакласної роботи, а саме участь у «Тижні здорових звичок». Учні можуть малювати плакати, малюнки, висвітлюючи в них здорові звички, яких вони дотримуються у своєму житті. Крім того, така робота закликає учнів змінити свій спосіб життя, позбутися своїх шкідливих звичок. Як підсумок цього тижня учні старших класів можуть підготувати концерт чи спектакль для молодших школярів. Таким чином, в процесі виконання таких видів роботи в учнів буде формуватися не тільки здоров'язбережувальна ключова компетенція, а й ініціативність, творчість та фантазія [4].

Висвітлюючи способи реалізації змістової лінії «Здоров'я та безпека», слід також підкреслити важливість проведення проектно-

дослідницької роботи [4]. Ця робота може проводитись серед учнів середнього та старшого шкільного віку, адже учні цих класів мають достатній рівень знань з предмету та гарний рівень володіння лексикою. Проектно-дослідницька робота може бути спрямована на висвітлення наслідків застосування сучасних технологій або може спрямовуватись на пояснення правил поведінки в соціальних мережах. Загалом, тематика таких проектів є різноманітною. Завдяки цій роботі учні дізнаються більше про ризики спілкування в Інтернеті, про наслідки незнань та недотримання правил безпеки вдома, на вулиці. Таким чином, учні вчаться обережно користуватися соціальними мережами та Інтернетом, навчаються розрізняти безпечну та небезпечну поведінку та запобігати ризиковим ситуаціям.

Отже, упровадження цих наскрізних змістових ліній має сприяти значній перебудові змісту навчання в такий спосіб, щоб отримані учнями знання, уміння й навички дозволили б їм успішно адаптуватися в новому соціальному й інформаційному середовищі та активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого розвитку суспільства та довкілля.

**Висновки і перспективи подальших пошуків.** На сьогоднішній день ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який спрямовує навчальний процес на формування ключових компетентностей. Державний стандарт освіти України 2018 року містить новітнє розуміння компетентнісного підходу загалом і ключових компетентностей. Відповідно до цього документу вітчизняна школа потребує зміщення акцентів зі знанневого на компетентнісний підхід до освіти, який передбачає передусім вироблення і розвиток в учнів вмінь діяти, застосовувати набутий ними досвід у різних життєвих і проблемних ситуаціях. Отже, компетентнісний підхід — це спрямованість навчального процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, які потребує кожна людина для особистої реалізації та розвитку, і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві.

Одним із засобів реалізації компетентнісного підходу є запровадження наскрізних змістових ліній. Наскрізні змістові лінії є значимими надпредметними темами, які сприяють формуванню в учнів уявлень про суспільство та розвивають здатність застосовувати вже отримані знання у нестандартних ситуаціях.

У навчальних програмах з німецької мови, як і з інших навчальних предметів було виокремлено чотири наскрізні змістові лінії, а саме «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідаль-

ність», «Здоров'я та безпека», та «Підприємливість та фінансова грамотність». Кожна з цих наскрізних змістових ліній має свою мету, завдання та способи реалізації. Ефективність обов'язкових результатів навчання, окреслених у межах кожної наскрізної змістової лінії, залежить не лише від її змісту, а також від використання на уроках німецької мови форм і методів навчання (проектні роботи, ігри, інсценізації, моделювання, фізкультхвилинки, дискусії, ситуаційні завдання). Наскрізні змістові лінії сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учнів, що визначають їх поведінку в різних життєвих ситуаціях.

### Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja. Київ: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2017. 206 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики): колективна монографія. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина; за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов / за нак. Міністерства освіти і науки України, 2017. 113 с.
4. Наскрізні змістові лінії на уроках іноземної мови. URL: <http://www.journal.osnova.com.ua>
5. Наскрізні змістові лінії. Іноземна мова. URL: <http://www.imzo.gov.ua>
6. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / за заг. ред. М. Я. Товкало. Л.: Версум, 2016. 64 с.
7. Полонська Т. К. Сутність ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних засадах // Проблеми сучасного підручника: зб.наук.праць. Київ: Грамота. 2018. Вип. 20. С. 317–326.
8. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
9. Ревенюк Л. В. Методичні матеріали «Фізкультхвилинки на уроках німецької мови». URL: <http://vseosvita.ua/library/metodicni-materiali-fizkulthvilinki-na-urokah-nimeckoi-movi-202289.html>
10. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

*Н. П. Мещерякова,  
кандидат педагогічних  
наук, доцент  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

**Мещерякова Н. П. Морально-етичний аспект вивчення біографії письменника на уроках літератури.**

В статті аналізується проблема вивчення біографії та творчого шляху письменника в сучасній школі, обґрунтовуються умови морально-етичного розвитку учнів в процесі вивчення біографії. Визначаються основні методичні прийоми та форми вивчення біографії письменника на уроках зарубіжної літератури.

**Ключові слова:** біографія, життєвий та творчий шлях письменника, духовний світ, етика, моральність, морально-етичний розвиток учнів, методичні прийоми та форми.

**Мещерякова Н. П. Морально-этический аспект изучения биографии писателя на уроках литературы.**

В статье анализируется проблема изучения биографии и творческого пути писателя в современной школе, обосновываются условия морально-этического развития учащихся в процессе изучения биографии. Определяются основные методические приемы и формы изучения биографии писателя на уроках зарубежной литературы.

**Ключевые слова:** биография, жизненный и творческий путь писателя, духовный мир, этика, моральность, морально-этическое развитие учеников, методические приемы и формы.

**Meshcheriakova N. P. The moral and ethical aspect of studying the biography of a writer in literature lessons.**

The article analyzes the problem of studying the biography and career of the writer in a modern school, substantiates the conditions of moral and ethical development of students in the process of studying biography. The basic methodological methods and forms of studying the biography of the writer in the lessons of foreign literature are determined.

**Key words:** biography, life and career of a writer, spiritual world, ethics, morality, moral and ethical development of students, teaching methods and forms.

**Постановка проблеми.** В Україні відбувається бурхливий процес розвитку сучасної української школи. Міняються програми

з літератури, з'являються нові автори та художні твори. Учителю літератури у цьому складному процесі мають допомагати специфічні особливості літератури як мистецтва слова, а саме її морально-етична сутність та естетична природа. Література, безсумнівно, має свій пізнавальний, розвиваючий вплив та виховує учнів. Таким чином, роль літератури, а особливо вивчення біографії письменника значно зростає.

Коли ми кажемо про виховний вплив літератури на учня, ми маємо на увазі різні грані виховного процесу: моральні, етичні, естетичні, громадянські тощо. Складна проблема формування морально-етичних якостей учнів особливо актуальна в наш час. Тому необхідність привертати увагу до моральної позиції письменника, його поглядів на суспільство, людину, мистецтво є об'єктивною і важливою. Духовний світ письменника, який учень пізнає через вивчення його біографії та творчого шляху, може стати для нього взірцем або, навпаки, навчити не робити в житті помилок.

Нарешті, саме особа митця є системотворчим фактором, який об'єднує різні складники художнього твору в єдине ціле.

Як було зазначено, вивчення біографії письменника у шкільному курсі літератури є важливою і актуальною проблемою сьогодення. «Необхідність розгляду біографії письменника сприймається вчителями-практиками майже як методична аксіома, без нього вони зазвичай не переходять до вивчення творів письменників. І якби хтось зараз висунув тезу про можливість вивчення літератури взагалі без розгляду біографічних відомостей про письменників, то, швидше за все, він викликав би на себе вогонь критики» [2, с. 2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вивчення біографії та творчого шляху письменника в школі була предметом дослідження вчених В. М. Дробота, І. Є. Каплан, Є. Пасічника, Б. Степанишина; методистів О. Демчик, С. Кравчук, Л. Овдійчук, С. Привалової, яким належать розробки вивчення життєвого та творчого шляху письменника.

**Мета статті** — теоретично обґрунтувати умови морально-етичного розвитку учнів у процесі вивчення біографії письменника на уроках літератури.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасній методиці ведуться жваві дискусії навколо того, що є найбільш важливим: виховні чи дидактичні завдання розгляду біографії. Деякі методисти схиляються в бік дидактики, тобто більше уваги приділяють не виховному, а навчальному, дидактичному аспектові такого вивчення. Ю. І. Ковбасенко наполягає на тому, щоб дидактична функція розгляду біографії пись-



менника збігалася з виховною, що часто й буває на практиці, адже їх диференціація є суто умовною і застосовується перш за все задля зручності наукового розгляду: учні свідомо або підсвідомо, прямо чи опосередковано сприймають якісь особистісні риси, світовідчуття, погляди письменника тощо. Попри те, що питома вага виховного спрямування уроків літератури, як було зазначено вище, зараз дещо поступилася спрямуванню дидактичному, виховний потенціал вивчення предмета залишається надзвичайно високим: навряд чи в циклі шкільних дисциплін знайдуться предмети, виховна спроможність яких дорівнялася б йому. «Якими ще засобами вчитель може збагатити школярів духовними надбаннями людства і водночас уберегти їх від усього негативу, як не засобами художнього слова, вистражданого під час духовного поступу всього людства» [2, с. 4].

Таким чином, розділяти виховний та дидактичний аспекти вивчення біографії письменника на уроках літератури є недоцільним.

Намагатися аналізувати літературний твір без розгляду життєвого та творчого шляху письменника як з наукової, так і з методичної точки зору недоречно, тому, що біографія — це важливий фоновий матеріал для розуміння творчості, її знання допомагає учням поглибитися в літературний твір і зрозуміти авторську позицію. Б. Степанишин наголошує, що «висококваліфікований вдумливий читач може пізнати особистість письменника — його світогляд, мораль, уподобання, характер, вдачу, ставлення до природи і суспільства та інші грані з самих його творів» [3, с. 179]. Однак учень іще не має досвіду читання художніх творів, тому для нього потрібне спеціальне вивчення біографії письменника, що і пропонує державна програма з літератури.

Треба зазначити, що у сучасній науці зміст категорії «моральності» недостатньо з'ясований. Проблема морально-етичного розвитку розглядається в філософській, психологічній, педагогічній літературі. Наукові погляди на мораль, етику, моральність можна знайти в роботах відомих філософів: Демокрита, Епікура, Е. Канта, В. Гегеля, Ж.-П. Сартра та інших; психологів: В. Чудновського, Т. Снегирьової, Л. Виготського, Л. Анциферової, О. Реан, О. Славської, Д. Фельдштейна та інших; педагогів: К. Ушинського, В. Сухомлинського, Г. Ващенко тощо.

Доктор психологічних наук, директор інституту проблем виховання І. Д. Бех визначає чотири фундаментальні рівні морально-духовного зростання людини.

1. *Базовий* (субстанційний) рівень розкриває першопричину морально-духовного зростання, якою виступає емоційне переживання

як спонукальна клітинка морально-духовної свідомості та самосвідомості.

2. *Структурний рівень* визначає єдність емоцій і різного роду предметності (змістовності). На цьому рівні можливий зв'язок емоційних переживань із гуманістичними цінностями суспільства і перетворення їх внаслідок цього на власні морально-духовні надбання особистості.
3. *Темпоральний рівень* утворює лінійність та циклічність морально-духовного розвитку особистості. Показником даного розвитку виступає вчинок, йому має бути властиве лінійне розгортання і циклічне функціонування, тобто закріплення і різноманітних міжособистісних ситуаціях.
4. *Особистісний рівень* розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів за допомогою включення рефлексії (мислення, спрямованого на мотивацію вчинку) та волі суб'єкта. На цьому рівні особистість діє вільно і морально відповідально [1, с. 3].

Виходячи з наукової класифікації рівнів морально-духовного зростання особистості, було розроблено критерії оцінювання рівня морально-етичного розвитку учнів в процесі вивчення життєвого та творчого шляху письменника.

*Низький рівень.* Учень мало знає про біографію письменника, її значення для розуміння творчості митця, не виявляє зацікавленості проблемою. Характеризується відсутністю моральних цінностей, відсутністю мотивації до проникнення у власний внутрішній світ, неадекватністю самооцінки, слабкістю власного «я», тривожністю.

*Середній рівень.* Учень намагається знати біографію митця, розуміти її значення для аналізу творчості, хоча особистого зацікавлення цими питаннями не виявляє. Характеризується невисоким рівнем сформованості моральних якостей, середнім рівнем сформованості морально-етичної відповідальності, самовпевненістю, що іноді граничить з упертістю, відсутністю моральної інтуїції.

*Достатній рівень.* Учень знає загальні відомості з біографії митця, розуміє значення біографії для аналізу творчості. Характеризується достатнім рівнем морально-етичної рефлексії (здатністю до швидкого розуміння моральних і аморальних аспектів поведінки), гнучкістю мислення, достатнім рівнем сформованості морально-етичної відповідальності.

*Високий рівень.* Учень цікавиться духовним світом митця, його творчістю, має високий рівень умінь і навичок роботи з біографією

письменника, використовує знання біографії під час аналізу творчості. Характеризується сформованістю морально-етичної відповідальності, високою рефлексивністю, сформованими морально-етичними цінностями, високою нормативністю поведінки, високим рівнем співчуття. Учень дає моральну оцінку оточуючим явищам і вчинкам, має моральну інтуїцію.

Обсяг і структура біографічних відомостей про письменника докорінно відрізняються на пропедевтичному (5–7 класи) і систематичному (7–12 класи) етапах навчання. Передовсім, потрібно враховувати психолого-вікові особливості школярів. На пропедевтичному етапі використовується біографічна довідка, або лаконічна біографічна розповідь. На систематичному ж етапі навчання життєвий і творчий шлях письменника розглядається в органічному взаємозв'язку.

В якості прикладу наведені фрагменти уроків з морально-етичного розвитку учнів у процесі вивчення життєвого та творчого шляху Дж. Байрона у 9 класі, які сприяють вирішенню важливих проблем загального та літературного розвитку учнів, а саме: стимулюють інтерес до уроків вивчення біографії митця та його творів загалом; створюють умови для морально-етичного розвитку учнів; виховують культуру спілкування.

### Морально-етичний розвиток учнів у процесі вивчення життєвого та творчого шляху Джорджа Байрона у 9 класі

Тема уроку	Тип уроку	Форми вивчення життєвого та творчого шляху митця	Показники морально-етичного розвитку
Життєвий шлях лорда Байрона і його ліричний світ. <i>Чужий я в цьому світі лжжі. ...</i> <i>Дж. Байрон</i>	Урок вивчення біографії. Урок-презентація	<ul style="list-style-type: none"> <li>Виразне читання вчителем вірша «Хотів би жити знов у горах. . . »</li> <li>Навчальна гра «Заочна мандрівка»:</li> </ul> монологи Байрона у різні періоди його життя: Монолог 1. Дж. Байрон у дитинстві. Монолог 2. Дж. Байрон і його освіта. Монолог 3. Подорожі Байрона.	Морально-етичні цінності (компонент, що синтезує світогляд, інтереси й ідеали учня)

		<p>Монолог 4. Байрон — член парламенту.</p> <p>Монолог 5. Дж. Байрон в еміграції.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Робота з портретом роботи Е. Делакруа.</li> <li>• Прослуховування фрагменту симфонії № 3 А. Буша.</li> <li>• Проблемне запитання: «Що є предметом освітування поета?»</li> </ul>	
«Світова скорбота» та втеча від світу в ліриці Байрона.	Урок аналізу лірики. Комбінований урок	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Робота з картками, де написані 5–6 опорних слів за вивченою біографією Байрона і треба відтворити почуте і прочитане за підручником.</li> <li>• Проблемна бесіда «Що в житті Байрона сприяло розвитку його романтичного світогляду?»</li> <li>• Знайомство з рефератами: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ««Східні поеми» — своєрідне художнє узагальнення байронівських вражень від подорожей країнами Середземно-мор'я».</li> <li>2. «Українська тема в творчості Байрона».</li> </ol> </li> <li>• Складання таблиці-характеристики «Ліричний герой Байрона».</li> <li>• Виразне читання учнями.</li> </ul>	Морально-етична рефлексія (базовий механізм самосвідомості)
«Паломництво Чайльд-	Урок аналізу художнього	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Емоційне слово вчителя (поема «Паломництво</li> </ul>	Морально-етична

<p>Гарольда», пісня 1-а. Образ Чайльд-Гарольда як втілення байронічного героя.</p>	<p>твору</p>	<p>Чайльд-Гарольда» та життя Дж. Байрона в період еміграції).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Епістолярна спадщина (лист до Д. Меррея від 5 вересня 1811 р.).</li> <li>• Робота над епіграфом.</li> <li>• Повідомлення групи учнів, що працювали над 1-ю піснею (настрої Чайльд-Гарольда).</li> <li>• Бесіда за запитаннями вчителя.</li> <li>• Коментоване читання уривків із 1-ї пісні.</li> </ul>	<p>рефлексія; морально-етичні цінності; альтруїстичні почуття; емоційна складова (чуйність, гідність, обов'язок)</p>
<p>«Паломництво Чайльд-Гарольда», пісня 2-а. Поетичне новаторство творів Дж. Байрона <i>Служіння добру — найшляхетніша путь, Тож бийся за волю повсюди Джс. Байрон</i></p>	<p>Урок аналізу художнього твору</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коментоване читання уривків із 2-ї пісні.</li> <li>• Бесіда за запитаннями вчителя.</li> <li>• Робота з епіграфом (як епіграф до поеми увиразнює різницю між автором і Чайльд-Гарольдом?)</li> <li>• Виразне читання вірша сучасного українського поета І. Гнатюка «Байрон» (див. хрестоматію Л. Ф. Мірошніченко, Ж. В. Клименко).</li> <li>• Постановка проблемного запитання: «Чи вдалося поетові — нашому сучаснику у своєму вірші передати складність долі Байрона, духовні шукання, що відбилися в його творчості?»</li> </ul>	<p>Морально-етична рефлексія; морально-етичні цінності; альтруїстичні почуття; моральна інтуїція</p>

**Висновки.** Таким чином, потреба вивчення біографії письменника не викликає жодних заперечень з боку науковців, методистів, учителів-практиків, і цей аспект відображено в усіх чинних програмах із зарубіжної літератури. Проте своєї належної розробленості та системності

методика вивчення біографії письменника в школі ще не набула: бракує відповідних методичних рекомендацій, немає чітких критеріїв добору біографічних матеріалів, принципи і прийоми викладання біографії потребують подальшого уточнення.

Психологи доводять, що під час навчального процесу учні стомлюються не стільки від обсягу й складності матеріалу, який вивчається, скільки від одноманітності його викладання. Тому пошук нових форм і прийомів навчання для учителя-словесника — не самоціль, а практична необхідність. Пошук має стати системою.

Прийоми та форми вивчення біографії письменника наступні: лекція вчителя проблемного характеру (супроводжується питаннями до класу, рефератами учнів, постановкою моральних та етичних проблем тощо); бесіда про життя письменника, під час якої працюють учні (доповіді, реферати, повідомлення тощо); живий, емоційний нарис; есе, новела, які супроводжуються цитуванням уривків із творів, автобіографічних джерел; заочна екскурсія; створення літературних карт і маршрутів письменника з використанням краєзнавчих матеріалів; використання різноманітних форм наочності; використання технічних засобів навчання (фільми, навчальні кінофільми, діапозитиви, записи виступів майстрів художнього читання); написання творів за біографією письменника, проведення вікторин тощо.

### Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу. Київ: Юніверс, 2006. 117 с.
2. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2002. № 9. С. 2–9.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 256 с.

*О. А. Сулік,  
аспірантка  
Криворізький державний  
педагогічний університет*

## ПРОБЛЕМА РЕАЛІЙ У СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ КОМПЕТЕНЦІЇ

**Сулік О. А. Проблема реалій в соціокультурній компетенції.**

У статті автор розглядає проблему реалій у вивченні іноземної мови, основні типи та причини виникнення реалій у мові та складності, які виникають через них у процесі навчання. Вивчає шляхи їх вирішення через розвиток соціокультурної компетенції у учнів на уроках.

**Ключові слова:** реалії, мова, соціокультурна компетенція.

**Сулик А. А. Проблема реалій в социокультурной компетенции.**

В этой статье автор рассматривает проблему реалий в процессе обучения иностранных языков, основные типы и причины возникновения реалий в языке и сложности, которые возникают через них в процессе обучения. Изучает пути их решения через развития социокультурной компетенции у учеников на уроках.

**Ключевые слова:** реалии, язык, социокультурная компетенция.

**Sulik O. A. Problem of realities in socio-cultural competence.**

In this article the author considers the problem of realities in the study of a foreign language, the main types and causes of realities in the language and the difficulties that arise due to them in the learning process. Studies the ways to solve them through the development of socio-cultural competence in students in the classroom.

**Key words:** realities, language, sociocultural competence.

У мовознавстві, соціології ми неодноразово чули, що собою представляє мова і як вона виникла. І начебто зрозуміти основну функцію мови і її мету не вимагає від нас великих зусиль. Але чи так само легко для нас визначити, що в собі несе мова в результаті її історичного та культурного формування? Чи так само вона залишається лише знаковою системою? Чи вивчаючи мови ми беремо і у себе щось окрім знаків?

Мова — це єдина, цілісна, складна система знаків: фонем (звуків), морфем (частин слова), слів, речень, яка служить для називання предметів, явищ об'єктивної дійсності та понять, є засобом спілкування, обміну думками і формування думок.

Мова — явище фізичне, фізіологічне, антропологічне, суспільне. Умова його існування — людське суспільство. Мова — засіб спілкування, мислетворення, інтелектуального та естетичного освоєння світу, нагромадження і збереження людського досвіду, а також умова подальшого поступу усього людства [2, с. 27].

Визначення природи мови можна поставити в один ряд з вічними філософськими питаннями пізнання природи, Бога, людини. Однозначно одне, мова існує разом з людиною і пізнання світу, себе неможливо без використання знакової системи. Але якої саме? Мов багато. Томас Гоббс стверджував, що мова необхідна для соціалізації людини: «Без здатності людей до мови, у людей не було б ні держави, ні суспільства, ні договору, ні миру так само, як немає мови у левів, ведмедів і вовків». Отже і суспільства без мови не існує. Це жива система знаків, яка постійно змінюється і яку ми повинні весь час перевіряти щоб розуміти один одного [7].

Але як зазначив інший німецький філософ Вільгельм фон Гумбольдт: «The interdependence of word and idea shows clearly that languages are not actually means of representing a truth already known, but rather of discovering the previously unknown. Their diversity is not one of sounds and signs, but a diversity of world perspectives». (*Взаємозалежність слова та ідеї наочно показує, що мови насправді не є способом представлення вже відомої істини, а скоріше для виявлення раніше невідомої. Їх різноманітність — це не один із звуків і знаків, а різноманітність світових перспектив*) [8]. За цим ми можемо розуміти, що мова більше ніж людина, і більше ніж саме суспільство, хоча і не може існувати поза цими явищами — мова, одна мова — представляє собою одне ціле світобачення певної культури яка накопичувалася від самого її зародження. Під таким девізом вивчення мови завжди буде вимагати «впитувати» не лише систему знаків, а й ту свідомість яка була вкладена в неї.

Не менш цікавим буде продивитись еволюцію диференціації мови в історії науки [8].

### **Погляди на мову: лінгвістичний аспект**

*Аристотель:*

✓ Мова представляє собою систему знаків (звукосполучень), які визначають речі та відношення між ними, тобто як сферу особливих предметів — звуків, слів, знаків. Мова — знак речей.

✓ Мова вивчається як предмет, який природно але й органічно пов'язаний з людиною, явище, як універсальна знакова система, яка несе предметно-логічний зміст [6, с. 10].



*Гоббс:*

✓ Мова — це засіб соціалізації людини. «Без здатності людей до мови, у людей не було б ні держави, ні суспільства, ні договору, ні миру так само, як немає мови у левів, ведмедів і вовків».

✓ Розумова діяльність реалізується завдяки мові, що вважається формою існування мислення [5].

*Гумбольдт:*

✓ Мова є виявленням духу народу.

✓ Мова — матеріально-духовна енергетична система, органічного, природного цілого, яке не можна розчленувати на механічно поєднані частини.

✓ Мова — складний синтез внутрішньої та зовнішньої мови.

✓ Мова й духовні сили розвивають не окремо одне від одного і не послідовно одне за одним, а є виявленням внутрішньо єдиного і нерозривного процесу мислення.

✓ Мова є нібито зовнішнім виявленням духу народів: мова народу — це його дух і дух народу — це його мова [11, с. 232].

*Сюсмільха:*

✓ Перша мова була створеною не людиною, а виключно Богом.

*Гердер:*

✓ Свідомість це якість людини, а мова її витвір.

✓ Мова виражає колективний досвід групи.

✓ Мова є найвищим даром для людини, який керує всіма іншими людськими здатностями, включаючи розум.

✓ Можна і потрібно дивитись на інструментарій мови як на кермо, що керує нашим розумом, на мову — як на небесну іскру, яка запалює наші чуття і думки.

✓ Мова робить людину вершиною творіння [5].

*Потебня:*

✓ Мова виступає єдино властивим для кожного народу способом сприймати й осмислювати світ.

✓ Людина розвивається завдяки впливові мови на її свідомість.

✓ Без мови думки не існує.

✓ Немає мови й наріччя, які б не були здатні стати знаряддям необмежено різноманітної й глибокої думки.

*Соссюр:*

✓ Мова є система, яка підкоряється лише своєму власному порядку.

✓ Мова є система знаків, яка виражає поняття [7].

Протиставлення різноманітних теорій про мову дає нам можливість побачити той яскравий спектр розвитку мови відносно людини. Як ми вже можемо побачити, вона для нас ключове поняття при пізнанні світу і не існує поза людиною, як і людина без неї. А ідея «мова сукупність культурних ідей певного народу», підводить нас до **мети** нашої статті — соціокультурної компетенції та кола феноменів, без яких вона не можлива: мова, особистість, суспільство, культура та пізнання і до проблеми реалій, (коли всі зазначені вище феномени мають різне значення в різних країнах та культурах). Учені, які активно займалися вивченням даних феноменів ми добре знаємо як за кордоном, так і в Україні: В. С. Виноградов, Г. Д. Томахін, С. Флорін, С. Влахов, Ю. В. Ткаченко та багато інших.

Соціокультурна компетенція — знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови й адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури [1].

Соціокультурну компетенцію вчені розглядають як складову комунікативної, тісно взаємопов'язаної з такими компонентами структури, як соціальна та загальнокультурна. Соціальна складова — це готовність учнів до адаптації в соціумі, у якому перебувають студенти, і яку умовно можна охарактеризувати такими поняттями, як держава, рідний край, сім'я, школа, громадські місця [10]. Загальнокультурна складова соціокультурної компетентності студента передбачає володіння знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята і використання цих знань у мовленнєвій практиці, вживання у власному мовленні найбільш відомих малих фольклорних форм; сформованість морально-етичних якостей.

Найскладнішим для вітчизняних науковців та викладачів, це знайти правильний підхід до подачі учням нового знання про культуру та традиції країни мову яку вони вивчають. Проблема по-перше, полягає у складності пояснення того, що можна зрозуміти лише при безпосередньому контакті з ним (традиційні свята, страви та ін.). А по-друге, при наявності своїх усталених знань про свої традиції, важко навчитися буди гнучким між двома різними поняттями. Прикладом можемо взяти релігію, коли араб, який сповідує мусульманство, вивчає англійську мову, і йому розповідають про англіканську церкву, про католиків. Чи легко буде йому зрозуміти що це таке і як це впливає на мову? Навіть коли і розбереться в цьому добре на це піде якийсь час. Чи, наприклад, німецький філософ Мартін Хайдеггер, який ввів такий термін як

«Dasein» — суще. Він писав роботи так, що їх важко перекладати і сам сенс слова закладений в багатстві німецької мови: Dasein = das sein = це є буття. І при цьому мав на увазі саме суще яке знаходиться у бутті і є самим бутті [7].

У кінці 90-их російський учений Г. Д. Томахін описував с своїх роботах проблему реалій, приклад яких ви тільки що і побачили. Автор визначає реалії, як компоненти культури, які притаманні тільки певній культурі та народу [12, с. 5]: предмети матеріальної культури, факти історії, державних інститутів, імена національних та фольклорних героїв, міфологічних істот та багато іншого.

За своєю природою реалія складне і багатогранне явище, яке поєднує в собі матеріальне, мовне, граматичне та лексичне поняття. У філологічних дисциплінах явище реалії розглядають з двох точок зору:

- реалія — предмет, явище чи поняття, притаманне для культури народу та країни, яке не зустрічається в інших народів;
- реалія — лексична одиниця, яка позначає цей унікальний предмет чи явище (це може бути також словосполучення, наприклад, фразеологізми, прислів'я, приказки, в складі яких наявні реалії) [11].

Більш того при протиставленні мов та культур можна виокремити розходження **означуваних** (інореалій) та **позначаючих** (іноформи). Розходження перших ми можемо побачити в наступних випадках:

1. Реалія притаманна лише одному мовному колективу, в інших же вона відсутня (der Reichstag (нім), Yellow Pages).
2. Реалія присутня в обох мовних колективах, але в одному з них вона не виокремлюється (cloverleaf автодорожня розв'язка у формі клевера);
3. У різних суспільствах схожі функції відбуваються завдяки різним реаліям (функціональна схожість різних реалій) (hot dog — піріжок).
4. Схожі реалії функціонально різна (cuckoo's call — кукування зозулі — в народних повір'ях американців пророкує, скільки років залишилося дівчині до весілля, у росіян — скільки років залишилося жити) [12, с. 6].

Стверджується, що «в реаліях найбільше проявляється близькість між мовою та культурою: виникнення нових реалій в матеріальному та духовному житті суспільства приводить до виникнення реалій у мові» [12]. І на відміну від інших слів, реалії мають предметний зміст —

характеризують певний народ або відрізок часу. Відповідно реалії мають **національний** (Alcatraz — Алькатраз (у минулому тюрма на острові Алькатраз поблизу Сан-Франциско), Freedom Trail — «маршрут свободи» (туристичний маршрут по центральній частині м. Бостона з оглядом історичних пам'яток пов'язаних з боротьбою північно-американських колоній за незалежність)) або **історичний** колорит (hippie — хіпі (молоді люди, які заперечували мораль та умовності сучасного буржуазного суспільства і висловлювала свій протест в екстравагантним одягом та поведінкою), beatnik, beatgeneration — бітніки (стомлене, розбите покоління 50–60-их рр. у США)).

У лінгвістиці існує декілька усталених класифікацій реалій, схарактеризуємо дві з них.

В. С. Виноградов у роботі «Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)» [3, с. 79] виокремлює такі види реалій:

1. Побутові реалії (житло, одяг, їжа, види праці, грошові знаки, музичні інструменти, народні свята).
2. Етнографічні та міфологічні реалії.
3. Реалії природного світу (тварини, рослини, ландшафт).
4. Реалії державного ладу і суспільного життя (актуальні та історичні).
5. Ономастичні реалії — антропоніми (імена, прізвища відомих особистостей, які потребують коментарів), топоніми, імена літературних героїв інших творів, назви музеїв.
6. Асоціативні реалії — вегетативні символи, анімалістичні символи, колірні символіка, фольклорні, історичні та літературно-книжкові алюзії, мовні алюзії. Дана класифікація слів-реалій представляється досить повною, вона охоплює багато сторін життя національної спільноти [3, с. 80].

За класифікацією С. Влахова та С. Флоріна, пропонується зовсім інший підхід:

1. Географічні реалії: назви об'єктів фізичної географії (в українській мові: полонина; в німецькій: die Hallig, pl. Die Halligen — група проживання острівців в Північному морі [4, с. 63].
2. Етнографічні реалії (поняття, що належать побуту і культури народу):
  - етнічні поняття: укр. козак; der Wolgadeutsche (німець Поволжя);

- побутові: укр. вишиванка, плахта; нім.: das Dirndkleid, Tirolhut; укр. галушки, борщ; нім.: Mettwurst — копчена ковбаса з нежирного м'яса;
  - міри і грошові одиниці: укр. — гривня, копійка; нім. — der Groschen, Schilling, Gulden, die Marke; укр. — метр, десятина; нім. — der Morgen — земельна міра, der Zentner — 50 кг;
  - архітектурні: укр. мазанка; нім. Das Fachwerk (das Fachwerkhaus);
  - найменування понять мистецтва і культури, фольклорні реалії: укр. — гопак, мотанка, Котигорошко; нім. — der Troll, der Kobalt — гном, домовик, Heinzelmännchen — домовик.
3. Суспільно-політичні реалії: титули і звання: в укр. — князь; в нім. — der Herzog, der Kaiser, der Junker; військові реалії: в укр. — січові стрільці; в нім. — die Bundeswehr, Wehrmacht — збройні сили фашистської Німеччини; адміністративно-територіальні одиниці: в укр. — губернія, область, район; в нім. — das Bundesland, der Bezirk, die Markgenossenschaft [4, с. 64].

Отже, ми вже з прикладів можемо побачити наскільки реалії пронизують мову та культуру країни. Вивчаючи іноземну мову і намагаючись її осягнути не тільки на папері, але й в побуті, вільно спілкуватися нею — ми не як не можемо пройти мимо, чи оставити реалії на самоопрацювання. А навіть навпаки, саме пояснюючи щось нове з життя іноземців, розповідаючи історії «як казки» про далекий світ вчитель може надихати до вивчення цієї мови. Наприклад, читаючи з дітьми про Easter (Пасху) не можна сказати, що британці відмічають Пасху як і ми. Ні. Це зовсім інше. Куди краще використовувати нове і незнайоме як мотивацію — розкажіть цілу історію про чарівних кроликів та шоколадні яйця, пограйте з дитячою уявою, покажіть міні-мультфільм про цих героїв (бажано англійською). Для найвмотивованіших можна дати завдання намалювати English Easter, як діти її побачили і зрозуміли. А розказуючи про Вікторіанську епоху узагалі безліч варіантів: розповісти біографію видатної людини, сильної жінки — королеви Вікторії, передати стиль життя за її часів через слайд шоу, розповісти про манери при дворі або красу нарядів 19-го століття. Формування соціокультурної компетенції у учнів буде максимально ефективно на будь-якому уроці для дітей будь-якого віку, якщо вчитель зможе яскраво і наочно продемонструвати життя реалій в культурі та історії народу.

## Список використаної літератури

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: Справочник / И. Л. Колесникова, А. О. Долгина. СПб. : Рус.-Балт. Информ. Центр «Блиц», 2001. 224 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 2000. 387 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 2009. 360 с.
5. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. 703 с. URL: <http://christian-psychology.org.ua/blog/oleg-shepetyak/4361-viniknennya-ta-rol-movi-v-koncepcyi-yogana-gerdera.html>
6. Горюнова И. А. О бытии и понимании языка Аристотеля // Вестник Вятского государственного университета. 2017 С. 9–12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-bytii-i-ponimanii-yazyka-aristotelem/viewer>
7. Гусев В. И. История западноевропейской философии XII–XVII стст. К.: Либідь, 1994.
8. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
9. Кришко А. Гумбольдтівська антропоцентрична концепція мови. // Збірник наукових праць. Ч. 2, 2013. С. 230–237.
10. Николаева С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах // Підручник. К.: Ленвіт. 327 с.
11. Ткаченко Ю. В. особливості класифікації реалій та виявлення їх аксіологічного потенціалу // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна. 2015. Вип. 58. С. 68–70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2015\\_58\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_58_28)
12. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. М.: Высшая школа, 1988. 239 с.

*С. В. Щербак,*  
*кандидат філологічних*  
*наук, доцент,*  
*вчитель української мови*  
*та літератури, КЗШ № 72*  
*Л. І. Луценко,*  
*вчитель української мови*  
*та літератури, КЗШ № 72*

## ХУДОЖНЯ ТРАНСФОРМАЦІЯ МІФОЛОГІЧНИХ ОБРАЗІВ (НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ МІФІВ «БЕРЕГІНЯ», «ДАЖБОГ» УЧНЯМИ 5-Х КЛАСІВ)

Щербак С. В., Луценко Л. І. **Художня трансформація міфологічних образів (на матеріалі вивчення міфів «Берегиня», «Дажбог» учнями 5-х класів).**

Вивчення міфів у шкільному курсі дає змогу сучасному учню прослідкувати на аналізі тексту та образної системи твору основні ідеї та поняття, які є фундаментом світобачення народів різного покоління. У статті розглянуто шляхи вивчення міфів у шкільному курсі, засоби та прийоми зображення головних образів твору.

**Ключові слова:** міфологія, міфологія українського народу, міфологічна свідомість, боги, духи, надприродні сили, символи, методика вивчення.

Щербак С. В., Луценко Л. И. **Художественная трансформация мифологических образов (на материале изучения мифов «Берегиня», «Даждбог» учениками 5-х классов).**

Изучение мифов в школьном курсе предоставляет возможности современному ученику проследить с помощью анализа текста и образной системы произведения основные идеи и понятия, являющиеся фундаментом мировоззрения народов разных поколений. В статье рассмотрены пути изучения мифов в школьном курсе, средства и приемы изображения главных образов произведения.

**Ключевые слова:** мифология, мифология украинского народа, мифологическое сознание, боги, духи, сверхъестественные силы, символы, методика изучения.

Shcherbak S. V., Lucenko L. I. **Artistic transformation of mythological images (based on the study of myths “Berehynia”, “Dazhbog” by students of 5th grade).**

The study of myths in the school year allows the modern student to follow the analysis of the text and image system of the work of the basic ideas

and concepts that are the foundation of the worldview of peoples of different generations. The article considers the ways of studying myths in the school year, means and methods of depicting the main images of the work.

**Key words:** mythology, mythology of the Ukrainian people, mythological consciousness, gods, spirits, supernatural forces, symbols, methods of study.

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення міфології у шкільному курсі української літератури є засобом формування в учнів національної самосвідомості, високої духовної культури і сучасних світоглядних орієнтирів.

**Аналіз досліджень і публікацій** з даної теми засвідчує, що у сучасному літературознавстві та методиці викладання шкільного курсу «Українська література» найважливішим для фахівців є аналіз наукових досліджень, у яких досліджуються твори усної народної творчості, а саме міфи, з точки зору художньої трансформації міфологічних образів. В. Шевчук зазначає: «... коли хочемо збудувати у світі власний дім, ми повинні знати, як його будували до нас предки наші. Коли хочемо бути розумними, ми повинні знати, як думали до нас. Коли хочемо зрозуміти світ і себе у ньому, ми повинні знати, як його розуміли до нас. Це речі аксіомні, але їх треба повторювати, бо самотійно бур'ян росте, а не культурна рослина, і сама по собі поширюється глухість, а не розум. Розум нам треба культивувати, поєднувати до розуму предків, а недоумця їх не бачити й пробачати. Це і буде запорукою нашого просування у часі» [7, с. 15].

**Мега статті:** формування у школярів національної свідомості у процесі прочитання міфу, усвідомлення важливості прочитаного матеріалу, здатність учня до саморозвитку та самоаналізу.

**Виклад основного матеріалу.** На думку вітчизняних вчених «фольклористика як наука дедалі більше актуалізується, адже фольклор як визначальна складова традиційної культури, мови й світогляду — універсальний засіб вираження ментальності, важливий чинник формування національної самосвідомості, формування духовного світу особистості, її морально-естетичного розвитку, психологічної самодостатності й комфорту. Вивчення фольклору потребує не лише врахування теоретичних здобутків учених попередників, але й синтезу професійних знань і навичок методологічних підходів, коли йдеться про сутнісні характеристики явищ специфічної форми суспільної свідомості, яка універсально, можна сказати, тотально охоплює багатовіковий шлях формування людини як соціальної та культурної істоти і є діяльним виявом тяглості, неперервності, самотутності духовного буття в різноманітних середовищах» [9, с. 5].



Міфологію українського народу, систему богів досліджували видатні фольклористи, етнографи: М. Костомаров, М. Сумцов, Г. Булашев, А. Веселовський, В. Шевчук, Л. Дунаєвська та ін. Джерельною базою їх досліджень були народні твори, що давали змогу вивчати, порівнювати комплекс уявлень українського народу протягом століть.

Міфологія як сукупність оповідей однієї культурно-історичної традиції, як особлива форма світосприймання, як наукова дисципліна про міфи й міфологічні системи є у колі дослідницьких інтересів сучасних учених та науковців: М. Дмитренка, В. Завадської, Г. Лозко, Я. Музиченка, С. Плачинди, Є. Подольської, В. Скляренка, В. Сядро, О. Таланчук, О. Шалак, А. Шуклінової та ін. [5, с. 89].

Слід наголосити, що сучасні літературознавці активно і багатоаспектно досліджують міфопоетичну сферу. Аналізуючи праці методистів, помічаємо, що вони мало уваги приділяють цій проблемі, хоча, зазначає Ю. Сидоренко, у шкільному курсі літератури вивчаються твори з міфологічною складовою. Саме тому вона говорить про необхідність засвоєння теоретичних понять із міфології [4]. Аналізуючи програму з «української літератури» для 5–9 класів, яка базується на вимогах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392, ідеях Концепції «Нова українська школа» зазначено, що курс української літератури в 5 класах структуровано за такими взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками: «Світ фантазії, мудрості», «Історичне минуле нашого народу», «Рідна Україна. Світ природи» [5, с. 3, 11].

Аналіз підручника Л. Т. Коваленко «Українська література» для учнів 5 класів (2018 р.) засвідчив, що автори у першому розділі прагнуть перенести учнів у світ фантазій та мудрості шляхом вивчення міфів. У підручнику методично грамотно висвітлюється зазначена проблема: спочатку подається тлумачення поняття «усна народна поетична творчість», «фольклор» [2, с. 10]. Л. Т. Коваленко прагне показати маленьким сучасним учням алгоритм виникнення міфів, пояснюючи це тим, що «наші пращури не могли пояснити багатьох явищ природи» [2, с. 11]. Уводиться термін: «*міф* — це розповідь про богів, духів, героїв, надприродні сили, які брали участь у створенні світу» [2, с. 11]. Пояснюється, що персонажами давньоукраїнських міфів є боги, тому наступним кроком вивчення учнями міфу є авторська відбірка малюнків богів із коротким поясненням: *Сварог* — бог неба і небесного вогню, батько сонця; *Дажбог* — син Сварога, «божество сонця. Податель добра й багатства, божество достатку. Опікун людей,

громади й народу»; *Перун* (*Стрибог*) — бог дощу, грому і блискавки); *Велес* — покровитель скотарства та поезії; *Берегиня* — богиня добра й захисту від усілякого лиха; *Чорнобог* — бог темряви, ночі, зими, холоду, сну; *Мара* (*Марена*) — донька Чорнобога, богині темної ночі, страшних сновидінь, привидів, хвороб, смерті [2, с. 12].



На нашу думку, такого короткого пояснення для сучасного учня недостатньо. Слід звернутися до сучасного наукового дослідження — енциклопедії «Українська міфологія», укладеної В. Войтовичем. У ній науковець більш детально подає тлумачення богів, наприклад: «*Берегиня* — це богиня добра, захисту людини, оселі, малих дітей від хвороб та інших злих сил. *Берегиня* — оберіг непорушної вірності подружжя. Символом *Берегині* є родинне багаття, в якому людина знаходить мир, спокій, любов і високу мораль» [1, с. 25].

Для ознайомлення школярів із первісними уявленнями давніх предків про світобудову у підручнику Л. Т. Коваленко запропоновано два міфи: «*Берегиня*», «*Дажбог*» [2, с. 13–16].

Аналізуючи міф «*Берегиня*», зазначимо, що у тексті є згадки про богиню *Берегиню*, богів *Сварога*, *Чорнобога*, *Білобога*. Зауважимо,

українським міфам властива надзвичайна природність, пов'язаність із хліборобським або пастушим побутом наших предків. Більшість богів у віруваннях наших пращурів сприймалися позитивними персонажами. Українці перш за все хлібороби, бо живуть на землі. Коли вперше зуміли використати зерно чи спекти смачну хлібину — важко знайти початок, але у цьому міфі бачимо припущення нашого народу стосовно вирощування зерна, печення хлібу, виготовлення ткацького верстату, шиттю одягу, будівлі хат. Саме бог Сварог у міфі пригощав людей хлібом, які покуштувавши його смак вирішили самі навчитися його пекти: *«Хочемо й ми піч мати та хліб пекти»* [2, с. 13]. І Сварог був дуже цим задоволений. Крім того, він *«Спочатку кутини будуйте, виходьте з печер та бурдеїв. Годі скніти в темряві та холоді. Час жити у світлій хаті»* [2, с. 13]. Вчинки бога Сварог можна аналізувати через символіку двох кольорів: білого та чорного. Він наголошував, що люди перебувають у темряві, і треба щось змінювати. Берегиня навчила людей ткати полотно: *«Ось вам, люди, ходити в диких шкурах. Треба ткати біле, м'яке полотно та ходити в білій одяганці, як лічить дітям Білобога»* [2, с. 11]. Зміна побуту, навколишнього середовища — це покращення для людей, радість, це символізує білий колір: *«Сварог вже навчає людей кутини білі ставити, печі мурувати. . . А Берегиня хоче вдягати людей в біле полотно, аби відлякувати мое чорне військo, що боїться усього світлого»* [2, с. 13]. Протягом усього змісту у творі відбувається боротьба між чорним і білим. І на зміну білому кольору насувається чорний — у вчинках Чорнобога, Мари, які *«стали нутроці свої спорожняти. . . вродилося ціле стадо ящерів. . . чорних панцирних потвор»* [2, с. 13].

Міфологічні сюжети яскраво забарвлені родинним побутом, тоді їх виразниками стають такі персонажі: батько-господар, мати-господиня, їхні сини й дочки, худоба і поля.

Вивчаючи особливості української міфології як невід'ємної частини рідної і світової культур, забезпечуємо формування загальнокультурної компетентності школярів. Крім того, знання української міфології стають підґрунтям для розуміння особливостей творів жанру фентезі, їх відмінностей від творів наукової фантастики, що сприяє формуванню і читацької культури. Саме у боротьбі двох сил проявляється людська фантазія. Міф, як і казка, має добро і зло.

У міфу наявні містичні, сакральні предмети, що часто мають ідейне навантаження, символізують досвід і мудрість не одного покоління людей. Акцентуючи увагу школяра на сакральних речах, а саме кольорах чорному та білому, ми спонукаємо учнів досліджувати

національну культуру нашого народу, уявляти хід розгортання подій: «... з неї вийшла Берегиня. Вся в яскраво-білому вбранні, з червоними, вишитими на білому полотні «стрілами Перуна» та «соколами». Богиня здійняла догори руки — і ... чорне військо враз зупинилося, ніби заворожене білою красою» [2, с. 13].

Аналізуючи міф «Дажбог», можемо прослідкувати одну із закономірностей змалювання образу бога, а саме показ родинних стосунків. Наприклад, «син великого Сварога, славетний Дажбог-Сонце, після батька довгі роки владарював над богами, людьми і над усім світом. Він був родоначальником русів-українців, першим їх князем і незмінним покровителем». У міфі змальовано його зовнішність: «... мав мужнє, широке, схоже на сонячне колесо обличчя, русяву бороду і підстрижене волосся. У правій руці він завжди тримав величезний тулячий ріг з вином, а ліва торкалася руків'я довгого меча, що висів на поясі», «... гаптований золотом плащ, ... на шиї блищала золота гривна» [2, с. 13]. Наші пращури зображують позитивним Дажбога: «... ступав по землі, то під ним западався ґрунт», «... кожну з'яву Дажбога урочисто оповіщав своїм співом півень», «... давав усім і всьому життєві сили... він був джерелом багатства й благополуччя кожної родини», «... подарував українцям сонячний календар і навчив по ньому правильно лічити літа і розрізняти пори року» [2, с. 16–17].

Дажбог, за визначенням В. Войтовича, це перш за все «бог світла і Сонця» [1, с. 124], а сонце, за спостереженнями наших пращурів, може бути добрим (кожного ранку сходити на небі і дарувати нам новий день та нове життя, давати любов та щастя і надію на життя), а також може бути іншим, злим. Прикладом цього може бути твір «Слово о полку Ігоревім», де показане затемнення сонця, яке передвіщає трагедію.

Для закріплення змісту творів автор підручника пропонує пофантазувати та передбачити розгортання подій. Цікавими та корисними є рубрики: «поміркуй над прочитаним», «будь уважним до слова», «твої літературні проекти», «література в колі мистецтв», які допомагають у спілкуванні вчитель — учень більш поглиблено проаналізувати твір. Також для більш детального аналізу та перевірки знань можна використати такі форми робіт, як-от: робота за картками, тестові завдання. Наприклад:

### **Картка № 1**

1. Пофантазуйте, що б ви робили, якби були Берегинею (5–7 речень).

2. Кому з героїв міфів належать такі слова: «Хочемо й ми піч мати та хліб пекти»? (Людям)

**Картка № 2**

1. Пофантазуйте, що б ви робили, якби були Сварогом (5-7 речень).

2. Кому з героїв міфів належать такі слова: «Ось піду я від коша до коша показувати, як ставити хатину, як піч мурувати, як жорна тесати»? (Сварог)

**Тестове опитування**

1. Чим пригощав Сварог людей?

**А** Квасом; **Б** хлібом; **В** солодощами; **Г** м'ясом.

2. Чого люди хотіли навчитися у Сварога?

**А** Ставити кутини; **Б** робити зброю;  
**В** читати та писати; **Г** доглядати за худобою.

3. Нащо Березиня хотіла навчити людей ткати полотно?

**А** Щоб вони не мерзли взимку;  
**Б** щоб вони були вправними в цьому ремеслі;  
**В** щоб вони ходили у білій одязі, як личить дітям Білобога;  
**Г** доглядати за худобою.

4. Хто змушував землю трястись і гойдатися вночі?

**А** Білобог; **Б** Чорнобог; **В** Сварог; **Г** Березиня.

5. Що зробили Чорнобог і Мара, щоб перешкодити намірам Сварога та Березині?

**А** Наслали на землю вічну темряву; **Б** знищили усіх людей;  
**В** створили військо ящерів; **Г** подарували людям чорний одяг.

6. Хто зміг зупинити потворне військо Чорнобога?

**А** Березиня; **Б** Сварожиці; **В** ніхто; **Г** Білобог.

7. Чому Березиню почали зображувати на рушниках?

**А** На згадку про ті часи; **Б** для краси;  
**В** для захисту; **Г** згідно з законом.

8. Яким уявляли обличчя Дажбога?

**А** Подібним до сонячного кола; **Б** подібним птаху;  
**В** подібним леву; **Г** подібним вирію.

9. Як називали себе давні українці?

**А** Дажбожими внуками; **Б** синами Дажбога;  
**В** послідовниками культу Дажбога; **Г** захисниками дажбожими.

Отже, проаналізувавши українські міфи «Березиня», «Дажбог», зазначимо, що наші пращури вірили, що населений богами, духами

й іншими істотами світ існує разом зі світом людини. Боги багато допомагають людям, уважаючи себе їх захисниками.

Завдяки змісту міфу учні визначають його характерні ознаки: ідейно-сюжетна змістовність, тематична багатобарвність та розмаїття, язичницький світогляд, використання епічної форми викладу подій, розкриття образу бога відбувається завдяки народному уявленню та світобаченню того чи іншого образу Бога. Український народ перевагу надає змалюванню образу бога через портрет чи портретні деталі, зображення одягу, вчинків богів, що свідчить про їх позитивне чи негативне ставлення.

### Список використаної літератури

1. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь, 2002. 644 с.
2. Коваленко Л. Т. Українська література. 5кл.: підруч. для закладів загальної середньої освіти. Вид. 2-ге, доопр. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 256 с.
3. Концепція літературної освіти. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/13508/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/) (дата звернення: 20.04.2018).
4. Логвіненко Н. М. Трансформація міфологічно-фольклорних традицій у творах сучасного українського фентезі. *Слов'янська фантастика. Збірник наукових праць*. Київ : Освіта України, 2015. С. 134–143.
5. Логвіненко Н. М. Вивчення української міфології в школі: методична спадщина Н. Й. Волошиної. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Вип. 37. 2018. С. 89–95.
6. Плачинда С. Міфи і легенди Давньої України. Київ: ФОП Стебляк О. М., 2013. 304 с.
7. Шевчук В. Георгій Булашев та його праця про український народ. *Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування*. Київ: Довіра, 1992. 414 с.
8. Шалагінов Б. Сучасний український учень як суб'єкт гуманітарної освіти. *Література. Діти. Час : Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва*. Вип. 1. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 192 с.

9. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення: 20.04.2018).
10. Український фольклор: методологія, дослідження, динаміка функціонування. *Колективна монографія; за редакцією доктора філологічних наук, професора М. К. Дмитренка*. Київ: Паливода А.В., 2014. 252 с.

*Є. І. Яницький,*  
*студент факультету*  
*іноземних мов*  
*О. В. Гладка,*  
*кандидат педагогічних*  
*наук, доцент*  
*Криворізький державний*  
*педагогічний університет*

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Яницький Є. І., Гладка О. В. Диференціація процесу навчання іноземної мови у середній школі.**

У статі розкрито важливість впровадження диференційованого навчання на уроках іноземної мови у середній школі. Основну увагу приділено шляхам застосування диференційованого навчання на уроках іноземної мови, що ґрунтуються на індивідуальних особливостях учнів середнього етапу навчання. Надано методичні рекомендації щодо впровадження диференційованого навчання у процес викладання іноземної мови у середній школі.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, учень, іноземна мова, індивідуальні здібності.

**Яницький Е. И., Гладкая Е. В. Дифференциация процесса обучения иностранному языку в средней школе.**

В статье раскрыта важность внедрения дифференцированного обучения на уроках иностранного языка в средней школе. Основное внимание уделено путям применения дифференцированного обучения на уроках иностранного языка, основанным на индивидуальных особенностях учеников среднего этапа обучения. Даны методические рекомендации по внедрению дифференцированного обучения в средней школе.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, ученик, иностранный язык, индивидуальные особенности.

**Yanytskyi Ye., Hladka O. Differentiation of the process of teaching a foreign language in middle school.**

The article deals with the importance of implementing differentiated approach into the process of teaching middle-school students. The aim of the article is to highlight the ways of differentiation in a foreign language classroom, which is based on individual abilities of middle-school students. The methodological recommendations for implementing differentiated approach are presented.

**Key words:** differentiated approach, pupil, foreign language, individual abilities.



**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти, визначених «Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»)) є «відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей» [2]. Виходячи із цього, завдання сучасного вчителя іноземної мови насамперед полягає у пошуку шляхів розподілу навчального матеріалу у такий спосіб, щоб кожен учень незалежно від можливостей та здібностей отримав максимальну користь від заняття та оволодів необхідною інформацією. Отже, величезного значення набуває впровадження у сучасну шкільну практику викладання іноземної мови диференційованого навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання диференційованого навчання розглядали такі педагоги, як Б. Блум, О. Гладка, С. Дразниця, О. Дразниця, М. Енглехарт, Д. Кратвол, Е. Мілліс, О. Наливайко, К. Томлінсон, Е. Ферст, Н. Флемінг, У. Хіл тощо, які вказують на нагальну необхідність впровадження диференційованого підходу до навчання сучасних школярів. Попри те, що у методиці викладання іноземних мов висвітлено чимало аспектів впровадження диференційованого навчання на різних етапах, у різних типах навчальних закладів, проблема диференціації процесу навчання іноземної мови у середній школі не була об'єктом спеціального дослідження і донині не отримала належного теоретичного обґрунтування.

**Мета дослідження** полягає у запропонуванні методичних рекомендацій з упровадження диференційованого навчання у процес викладання іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі роль освіти незаперечна, але у зв'язку із тим, що наразі великого значення набуває індивідуальний підхід до учнів, розвиток їхнього критичного мислення, слідування за їхніми нахилами та здібностями, диференційоване навчання є як ніколи актуальним.

Головна ідея диференційованого підходу — впровадити такий підхід та переконатись, що всі учні одного колективу засвоїли найнеобхідніші знання та навички. Вчитель повинен використовувати різні методи навчання, щоб допомогти учням опанувати їх [6].

Актуальність проблеми зумовлена тим, що диференційований процес навчання — це широке використання різних форм, методів навчання й організації навчальної діяльності на основі результатів психолого-педагогічної діагностики навчальних можливостей, схильностей, здібностей учнів. Використання цих форм і методів, одним з

яких є рівнева диференціація, що ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів, створює сприятливі умови для розвитку особистості в особистісно-орієнтованому освітньому процесі.

Згідно К. Томлінсона, вчителі можуть диференціювати навчання за чотирма параметрами: 1) змістом, 2) процесом, 3) продуктом та 4) середовищем навчання. Ця модифікація передбачає розуміння викладачем студентських потреб — готовності, інтересів учнів та профілю навчання [8].

Диференціація на уроках іноземної мови впливає на всі складові процесу навчання, але основні зміни включають: практику (подання інструкцій), процес (план уроку), продукт (робота, яку учні повинні виконати), зміст (матеріали, з якими учні мають вчитися), оцінювання (спосіб, яким вчитель визначає успішність учнів) та групування (влаштування учнів у класі) [7].

Варто також зазначити важливість таксономії Блума (Bloom's Taxonomy) — корисної і перевіреної часом моделі для вивчення та диференціації рівнів навчальних завдань та дискусійних питань з усіх предметів. Це уможливорює вчителю дивитись на інструктаж через призму завдання. Таксономія Блума включає шість рівнів (від найнижчого до найвищого): Знання, Розуміння, Застосування, Аналіз, Синтез, Оцінка [5].

Залежно від указаних мотиваційних позицій диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація — це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна — за нахилами та інтересами [2, с. 110].

Дуже важливо завжди мати на увазі, що у будь-якому учнівському колективі завжди будуть діти, які швидко засвоюють матеріал, та ті, кому потрібно більше часу та зусиль, щоб оволодіти певними знаннями та навичками. Особливо цього потребують учні зі зниженою здатністю до навчання, адже їм важче засвоювати матеріал та швидко переходити від однієї теми або роду заняття до іншого. Але в той же час такий підхід допомагає давати знання учням із більш високим ступенем засвоєння знань.

Необхідно пам'ятати, що навчальний матеріал на різних ступенях навчання в одному й тому ж класі може бути засвоєний по-різному: деякі учні засвоюють лексику через добре розвинену механічну пам'ять, в інших — більш розвинене слухове сприйняття.

У кожний віковий період в учнів формуються певні особливості, зокрема психологічні, властиві тій чи тій соціальній групі. Незважаючи на один й той самий вік, учні все одно відрізняються один від одного

деякими здібностями та особливостями, розвитком як фізичним, так і духовним, адже у кожного є свої власні інтереси, захоплення, схильність до окремих дисциплін, видів роботи та завдань. Отже, ми отримуємо клас, що складається з учнів різного рівня підготовки, знань, успішності, з індивідуальними особливостями уваги та пам'яті і ставленням до різних предметів, що теж є досить важливим [3].

Варто також зауважити, що саме у цьому віці в учнів середньої ланки школи починається вибіркове ставлення до предметів, формуються власні погляди та думка про ті чи ті речі. Учні готові виражати цю думку, якщо їх вмотивувати. Основна особливість розумової діяльності учня середньої школи — здатність до абстрактного мислення. Також розвивається мовлення учнів та його зв'язність, тому важливо відповідально підійти до цих змін і правильно розвивати уміння та навички учнів.

Урахування відмінностей сприяє особистісному розвитку учнів і відповідає сутності і цілям загального та середнього рівнів освіти.

Опанування учнями знань, умінь, навичок та необхідного програмного мінімуму — мета диференційованого підходу до учнів на різних етапах навчання.

Постійне дотримання на всіх етапах навчального процесу «єдності вимог» до всіх учнів без урахування особливостей їхнього індивідуально-психологічного розвитку призупиняє їхнє нормальне навчання, стає причиною відсутності навчальних інтересів [10].

Під час проведення уроків іноземної мови вчителю, безумовно, треба враховувати багато факторів та особливостей дітей, що були описані вище. Але ще один аспект застосування диференційованого навчання — визначення стилю навчання учнів, який у кожного свій.

Модель стилів навчання *VAK* (*Visual, Auditory, Kinesthetic*) була розроблена психологами ще у 1920-ті роки з метою класифікувати найпоширеніші способи навчання людей. Відповідно до моделі, більшість із нас вважає за краще вчитися одним із трьох способів: візуальним, аудіальним чи кінестетичним [11].

У дослідженнях Ніла Д. Флемінга та Коліна Е. Мілліса було запропоновано *VARK-модель* навчання, що включала ще один стиль — *Reading/Writing* (Читання/Письмо). Ці різні стилі навчання були визначені після тисяч годин аудиторного спостереження. Автори також створили супровідну анкету для викладачів, щоб допомогти учням визначити та зрозуміти власні схильності до навчання [10].

Візуальний стиль (*Visual*) відзначається наданням переваги учнем читанню текстів, ніж слуханню; використанню таблиць та схем для

розуміння ідей та концепцій; необхідністю бачити інформацію на дошці. Також таким студентам важливо мати вчителя у полі зору, вони можуть задавати багато питань для уточнення певного поняття.

Для того, щоб якомога ефективніше залучити учнів з перевагою візуального стилю, вчитель може використовувати різноманітні схеми, малюнки; організувати інформацію, використовуючи кольори, свої записи, таблиці та схеми, наводити приклади питань.

Аудіальний (*Auditory*). Учні, які схильні до цього стилю навчання, як правило, поглинають інформацію краще, коли предмет підсилений звуком [9]. Найкраще вони навчаються слухаючи; добре засвоюють матеріал із відео; дотримуються словесних інструкцій краще, ніж письмових; схильні постійно говорити, розмовляти із самими собою; не можуть працювати, якщо навколо дуже багато шуму.

Оскільки таким студентам іноді важко мовчати тривалий період часу, необхідно залучати своїх слухачів до роботи, наприклад, попросивши їх повторити нові поняття. Важливо залучати їх до групових дискусій. Дуже корисним інструментом взаємодії із слухачами є перегляд відео та використання музики чи аудіозаписів [9].

Кінестетичні (*Kinesthetic*) або «тактильні» учні навчаються у контакті із предметами навколишнього світу. Їм подобається потрапляти у центр подій, граючи ролі або використовуючи руки, щоб торкатися та обробляти, для розуміння поняття чи ідей [7].

Іноземна мова — найважчий предмет для кінестетиків. Як і багато інших типів учнів, «кінестетичні студенти» мають вигоду від використання флеш-карток.

Поповнення словникового запасу може бути важким для цих учнів, проте важливо з'єднати їх або дати їм працювати в парах, роздавати аркуші із новими ЛО і пропонувати учням складати речення, використовуючи слова з аркуша. Вчителі можуть доручити учням записати свої приклади речень, а потім піднести їх до дошки та записати, щоб усі побачили. Ця демонстрація дозволяє дітям рухатися і взаємодіяти один з одним, створюючи позитивне стимулювання [12].

Через свою активну природу кінестетикам найскладніше досягти успіху у звичайних умовах [10]. Найкраще такі учні навчаються за допомогою ігор, проєктів; з використанням практичних засобів навчання; через відповіді під час уроку на написані на дошці запитання.

Проте варто зазначити, що в учнів не може привалювати тільки один стиль. Зазвичай, їх декілька. Деякі науковці погоджуються із цим, стверджуючи, наприклад, що немає зв'язку між схильністю до стилів навчання (зорового чи слухового) та їх ефективністю у тестах на розуміння тексту чи аудіювання.

Підсумовуючи все вище згадане, зазначимо, що специфіка диференційованого навчання у середній школі полягає в тому, що матеріали та проблеми, що будуть поставати на уроках іноземної мови перед учнями, мають сформулювати та підготувати їх до подальшого життя. Важливим моментом є те, що здатність учнів до вивчення іноземної мови різна, тому вчителю необхідно приділити увагу як слабким учням, так і учням із середнім та високим рівнями, що зумовило необхідність надання методичних рекомендацій.

На основі обробки теоретичного матеріалу, розроблено наступні методичні рекомендації щодо впровадження диференційованого підходу на уроках іноземної мови у середній школі:

- для ефективного впровадження підходу диференціації, вчитель має використовувати *VAK/VARK-модель*, щоб матеріал якнайкраще відповідав стилю навчання кожного учня;

- використовувати таксономію Блума, адже її використання передбачає формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня та розвиток критичного мислення;

- потрібно впроваджувати диференційоване навчання за чотирма параметрами: за змістом, процесом, продуктом та середовищем навчання; такий модифікації передують вивчення і врахування викладачем учнівських (студентських) потреб — готовності, інтересів учнів та профілю навчання;

- домашнє завдання теж обов'язково має бути розподілене відповідно до рівня учнів. Наприклад, учні високого рівня можуть підготувати проект, де вони б поміркували над певними проблемами та їх вирішенням, учні середнього рівня можуть написати твір, а слабким учням треба вивчити новий лексичний матеріал.

**Висновки і перспективи подальших пошуків.** Отже, на сучасному етапі розвитку методичної науки диференційоване навчання займає важливе місце, адже вкрай необхідно враховувати індивідуальні здібності та особливості учнів для навчання іноземної мови. Впровадження диференційованого навчання іноземної мови у середній школі необхідне, адже в учнів середньої школи з'являється вибіркове ставлення до предметів, формуються власні погляди, і вони готові висловлювати свою думку, якщо їх вмотивувати. Для розвитку критичного мислення учнів треба знайти підхід до кожного з них, використовуючи *VARK-модель* та таксономію Блума. Перспективним вбачається розгляд особливостей диференційованого навчання у

старшій школі, а також в умовах університету, що дає змогу приділяти увагу індивідуальним особливостям та здібностям учня або студента на всіх етапах навчання.

### Список використаної літератури

1. Грезина Н. Дифференцированное обучение в начальной школе. URL: [http://school46.tgl.ru/sp/pic/File/docs/Stati\\_nashih\\_pedagogov/v/Z\\_school46.tgl.ru\\_Stati\\_nashih\\_pedagogov\\_Moy\\_Differentsirovanoe](http://school46.tgl.ru/sp/pic/File/docs/Stati_nashih_pedagogov/Z_school46.tgl.ru_Stati_nashih_pedagogov_Moy_Differentsirovanoe)
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
3. Дrajниця С. Дифференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ // С. Дrajниця, О. Дrajниця, О. Дудар 2010. С. 178–183. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2010\\_2\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_45)
4. Рацы А. Дифференцированное обучение как средство повышения эффективности урока. URL: <https://infourok.ru/differencirovanное-obuchenie-na-urokah-angliyskogo-yazika-2565401.html>
5. Differentiation in action! URL: [http://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20Differentiation%20Resource%20\\_0\\_0.pdf](http://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20Differentiation%20Resource%20_0_0.pdf)
6. Differentiation: Planning and Teaching Strategies. URL: <http://courses.lumenlearning.com/educationx92x1/chapter/differentiation/>
7. Gladka O. Implementing Differentiated Approach into the Process of Teaching First-Year Students English / O. Gladka // Thinking Globally — Teaching Locally: Book of Papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention. April 9–10, 2019 yr. / Publishing House I. Ivanchenko, 2019. P. 44–45.
8. Key Elements of Differentiated Instruction. URL: [http://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DIIntro\\_M4\\_Reading\\_Key\\_Elements.pdf](http://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DIIntro_M4_Reading_Key_Elements.pdf)
9. Lauren Elrick. 4 Types of Learning Styles: How to Accommodate a Diverse Group of Students : Стаття [Електронний ресурс]. URL: <http://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/types-of-learning-styles/>
10. The University of Kansas — 4 Different Learning Styles You Should Know: The VARK Model. URL: <https://educationonline.ku.edu/community/4-different-learning-styles-to-know>

11. VAK Learning Styles. Understanding How Team Members Learn. URL: <http://www.mindtools.com/pages/article/vak-learning-styles.htm>
12. VARK Learning Styles — The Kinesthetic Learner. URL: <http://medium.com/@homespunandhandson/vark-learning-styles-the-kinesthetic-learner-5109618d03e4>

УДК 80(082)  
ББК 81.2Р  
А 43

**Актуальні питання філології і методики викладання мов:** Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю створення Криворізького державного педагогічного університету та 25-річчю факультету іноземних мов (29–30 вересня 2020 р., м. Кривий Ріг) / [редкол.: С. І. Ковпик (головн. ред.), С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк, О. Б. Каневська (відп. ред.), О. І. Гамалі, Н. Д. Соловйова]. — Вип. 3(15). Частина 2. — Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2020. — 224 с.

Наукове видання

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю створення Криворізького державного педагогічного університету та 25-річчю факультету іноземних мов (29–30 вересня 2020 року)

Випуск 3 (15). Частина 2

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації КВ № 23102-12942Р*

Підписано до друку 08.10.2020.

Формат 60 × 84  $\frac{1}{16}$ . Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. — 14. Наклад — 100 прим.

*Адреса редакції та видавця:*

Видавничий центр

Криворізького державного педагогічного університету

50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Тел.: +38 (056) 470-13-34.

E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua o.b.kanevska@gmail.com

<http://elibrary.kdpu.edu.ua/>